

esec

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO



INSTITUTO POLITÉCNICO
DE COIMBRA

Carla Susana Inácio Franco

Relatório final: Um Caminho na Construção de Aprendizagens

Relatório Final em Educação Pré-Escolar, apresentado ao Departamento de Educação da Escola Superior de Educação de Coimbra para obtenção do grau de Mestre

Constituição do júri

Presidente: Prof.^a Doutora Vera do Vale

Arguente: Prof.^a Doutora Fátima Neves

Orientadora: Prof.^a Doutora Ana Coelho

Data da realização da Prova Pública: 13 de novembro de 2014

Classificação: 17 valores

Agradecimentos

À Professora Doutora Ana Coelho e aos restantes professores da ESEC, pelos ensinamentos ao longo destes quatro anos de formação.

Aos meus pais, por todo o carinho, força e amizade e por tornarem possível a concretização deste sonho.

À Diana, pelo companheirismo, pela paciência, mas, principalmente, pela amizade e por todas as palavras de conforto e entusiasmo.

Ao Rúben, pelo carinho, paciência e palavras de incentivo. Obrigada por estares sempre presente e me apoiares em cada momento, sem exceção, durante este percurso.

À minha família e amigos que contribuíram, de uma forma ou de outra, para o meu sucesso ao longo deste percurso.

À minha educadora cooperante, pela ajuda e pelos conselhos ao longo do estágio.

A todos, muito obrigada.

Relatório final: Um caminho na construção de aprendizagens

Resumo: O presente relatório aborda o itinerário formativo e as experiências de estágio de prática de ensino supervisionada, no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar.

Este trabalho descreve a instituição onde foi realizado o estágio, assim como a organização do ambiente educativo. Apresenta ainda todas as etapas do estágio e enfatiza algumas experiências que se revelaram *chave* ao longo do processo.

Consiste, portanto, numa descrição e análise crítico-reflexiva da iniciação à prática educativa. É privilegiada a reflexão antes, durante e após a ação, como alicerce da formação profissional de um/a educador/a de infância.

Palavras-chave: Educação pré-escolar; Estágio; Prática Educativa; Experiências-chave.

Final Report: A pathway for the construction of learning

Abstract: The present report concerns the training journey and the experiences accumulated in the context of a supervised teacher internship, included in the curriculum of the Masters in Pre-School Education.

This work addresses specifically the conditions provided in the internship's host institution, as well as the organization of its educational environment. All the internship stages are hence described, emphasizing especially the *key* experiences throughout the learning process.

This consists of a critical and reflexive description and analysis of the initiation to the educational practice. The reflexion conducted prior to, during and after the action is deemed critical to the groundwork and professional preparation of a pre-school teacher.

Key Words: Pre-school Education; Internship; Educational Practice; Key Experiences.

Sumário

Introdução	1
PARTE I – CONTEXTUALIZAÇÃO E ITINERÁRIO FORMATIVO.....	3
1. Enquadramento do Estágio	5
1.1 Caracterização da Instituição	6
1.2 Organização do Ambiente Educativo	7
1.2.1 Organização do grupo	8
1.2.2 Organização do espaço.....	9
1.2.3 Organização do tempo	10
1.2.4 Práticas pedagógicas em desenvolvimento	11
2. Descrição e análise da experiência de estágio.....	15
2.1 Observação do contexto educativo	15
2.2 Integração no contexto educativo	16
2.3 Desenvolvimento de práticas pedagógicas e implementação do projeto “O fundo do mar”	19
PARTE II – EXPERIÊNCIAS-CHAVE.....	21
1. Projeto “O fundo do mar”	23
2. As potencialidades do espaço exterior para o desenvolvimento das crianças no jardim de infância.....	29
3. O envolvimento parental na Educação Pré-escolar.....	34
4. A interação Adulto/Criança	39
5. A voz das crianças – Abordagem de mosaico.....	46
5.1 Enquadramento concetual e metodológico	46
5.2 Objetivo do estudo	48
5.3 Participantes	49
5.4 Metodologia	49
5.5 Procedimentos de recolha e tratamento dos dados.....	51
5.5.1. Triangulação dos dados.....	52
5.6 Apresentação e discussão dos dados	53
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	65
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	71

Abreviaturas

EPE – Educação Pré-escolar

ESEC – Escola Superior de Educação de Coimbra

JI – Jardim de infância

ME – Ministério da Educação

MEM – Movimento de Escola Moderna

NEE – Necessidades Educativas Especiais

OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar

PC – Projeto Curricular

PE – Projeto Educativo

s.d. – Sem data

Quadros

Quadro n.º 32 – Locais que a criança R. mais gosta no JI. (Inclui as figuras n.º 47 a 52).

Quadro n.º 33 – O que a criança R. mais gosta no JI.

Quadro n.º 34 – O que a criança R. não gosta no JI.

Quadro n.º 35 – Pessoas que a criança R. mais gosta no JI.

Quadro n.º 36 – O que a criança R. pensa que vai fazer ao JI.

Quadro n.º 37 – Locais que a criança H. mais gosta no JI. (Inclui as figuras n.º 53 a 56).

Quadro n.º 38 – O que a criança H. mais gosta no JI.

Quadro n.º 39 – O que a criança H. não gosta no JI.

Quadro n.º 40 – Pessoas que a criança H. mais gosta no JI.

Quadro n.º 41 – O que a criança H. pensa que vai fazer ao JI.

Introdução

Este relatório foi realizado no âmbito da unidade curricular de Prática Educativa do Mestrado em Educação Pré-Escolar e tem como principal objetivo relatar a experiência vivida em contexto de estágio.

O estágio realizou-se num jardim de infância (JI), com um grupo de crianças de 4 anos de idade, em par pedagógico com uma colega, e teve a duração de trezentas horas, distribuídas ao longo de vinte semanas, três dias por semana.

A primeira parte deste relatório consiste numa contextualização do estágio e análise crítico-reflexiva do itinerário formativo e está dividida em dois pontos. No primeiro, é feita uma caracterização da instituição e do ambiente educativo, tendo em conta a organização do grupo, do espaço e do tempo. Neste ponto, apresenta-se ainda uma análise crítico-reflexiva das práticas em desenvolvimento.

No segundo ponto, apresenta-se uma descrição e análise do meu percurso ao longo do estágio. É de salientar que o estágio contou com várias fases, em que o nível de responsabilização foi gradual, acompanhando a minha integração na dinâmica da instituição e do grupo de crianças.

A segunda parte deste relatório consiste numa descrição e reflexão sobre cinco experiências-chave que se revelaram fulcrais para o meu processo formativo ao longo deste estágio.

Por fim, apresentam-se algumas considerações finais sobre este percurso de formação, sintetizando e refletindo acerca das contribuições da experiência de estágio para a prática pedagógica.

É de realçar que os nomes ou as iniciais apresentadas ao longo deste relatório são fictícios, de modo a preservar o anonimato das crianças e da equipa educativa.

Não poderia deixar de referir o título do presente relatório: “Um caminho na construção de aprendizagens”, pois este estágio representou um percurso, em que

enfrentei vários desafios e obstáculos e descobri novas formas de agir, tendo como objetivo final a aprendizagem. Ao longo deste “caminho”, a aprendizagem foi sendo construída peça a peça, tendo sempre como base a reflexão antes, após e durante a ação, pois só uma prática reflexiva proporciona oportunidades de desenvolvimento e de construção de aprendizagem.

PARTE I – CONTEXTUALIZAÇÃO E ITINERÁRIO FORMATIVO

1. Enquadramento do Estágio

A educação pré-escolar (EPE) é reconhecida como a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida, destinando-se a crianças com idades compreendidas entre os 3 anos e a idade de ingresso no ensino básico (Ministério da Educação [ME], 1997; Lei-Quadro 4/97 de 10 de Fevereiro). Constitui, portanto, uma etapa fundamental na vida de uma criança, em que esta pode fazer aprendizagens significativas que lhe serão úteis para o seu percurso educativo ao longo da vida. De acordo com a Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar (Lei-Quadro 4/97 de 10 de Fevereiro), a EPE pretende contribuir para a igualdade de oportunidades no acesso à escola e para o sucesso das aprendizagens. Assim, as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE, 1997) privilegiam a importância de uma pedagogia estruturada, implicando uma organização intencional e sistemática do processo pedagógico, “não menosprezando o carácter lúdico de que se revestem muitas aprendizagens” (ME, 1997, p. 18).

Ao contrário do que muitas vezes se pensa, a educação pré-escolar não corresponde apenas a uma preparação para o ensino obrigatório, pois compreende outros objetivos fundamentais, tais como: promover o desenvolvimento pessoal e social da criança com base nas suas experiências de vida; fomentar a integração da criança em grupos sociais diversos; contribuir para a igualdade de oportunidades no acesso à escola; estimular o desenvolvimento global de cada criança, respeitando as suas características individuais e favorecendo aprendizagens significativas e diversificadas; desenvolver as capacidades de expressão e comunicação da criança; despertar a curiosidade e o pensamento crítico; contribuir para a estabilidade e segurança da criança; proceder à despistagem de necessidades educativas especiais e promover a melhor orientação e encaminhamento da criança; incentivar a participação das famílias no processo educativo e estabelecer relações de efetiva colaboração com a comunidade (ME, 1997; Lei-Quadro 4/97 de 10 de Fevereiro).

Para levar a cabo estes objetivos, deve um/a educador/a ter em conta que a criança desempenha um papel ativo na construção do seu desenvolvimento e aprendizagem, ou seja, a criança é um sujeito e não um objeto do processo educativo

(ME, 1997). A criança tem direito à palavra e deve ser ouvida, pois esta não é um recetáculo passivo, mas tem as suas opiniões e a sua maneira de ver o mundo. O/a educador/a deve, portanto, centrar-se nas experiências e no quotidiano das crianças e, de acordo com as OCEPE, respeitar e valorizar as características individuais da criança, pois a sua diferença constitui a base de novas aprendizagens (ME, 1997).

1.1 Caracterização da Instituição

A instituição onde realizei o estágio situa-se em Coimbra e comporta as valências de creche e JI. É uma instituição privada que dá prioridade aos filhos dos funcionários da organização a que pertence. O estabelecimento funciona das 7h30 às 18h30.

O edifício tem três pisos (Apêndice n.º 1) com divisões amplas e, na maioria dos espaços, com luz natural. Existem áreas comuns, como o refeitório que serve também como sala de acolhimento, uma sala polivalente, utilizada para atividades como a ginástica e a música, e três dormitórios partilhados pelas salas de jardim de infância.

O JI é composto por quatro salas, duas salas para crianças de 3 anos, uma para crianças de 4 anos e outra para crianças de 5 anos, bem como um pátio comum.

No exterior da instituição, existe um “bosque” de que as crianças podem usufruir, equipado com baloiços, um escorrega e casas de madeira. É um espaço onde as crianças podem explorar e contactar com a natureza, permitindo-lhes vários desafios motores, como trepar, correr, saltar, subir e descer escadas, entre outros.

Em geral, os espaços estão bem organizados, oferecendo bem-estar e segurança às crianças. É visível a qualidade dos materiais e equipamentos que se encontram acessíveis, mostrando-se adequados às necessidades das crianças.

A instituição abarca uma vasta equipa de profissionais (Apêndice n.º 1), desde o pessoal docente ao não docente e ao administrativo, que promovem o trabalho em equipa para a consecução de um objetivo comum: cuidar e educar as crianças para que se tornem cidadãos competentes e felizes.

O Projeto Educativo da Instituição (PE) (2012/2015) assenta no tema da biodiversidade, com o objetivo final de transformar o JI num espaço onde as crianças desenvolvam as suas capacidades de uma forma autónoma, harmoniosa e respeitadora do mundo que as rodeia, visando a sua plena integração na sociedade¹. Ao escolher este tema, as educadoras tiveram como preocupação a necessidade de motivar e sensibilizar as crianças, os pais e os restantes elementos da comunidade educativa, assim como a comunidade em geral, para a necessidade de desenvolver, através de atividades lúdicas, temas transversais que não se trabalham à margem das outras áreas, mas sim de uma forma global. Neste ano letivo 2013/2014, o subtema foi “uma gotinha de água” e teve como principal objetivo sensibilizar as crianças e as famílias para a importância da água no nosso quotidiano, uma vez que hoje em dia assistimos à sua escassez e à ameaça que isso representa para a manutenção da vida humana, animal e vegetal².

1.2 Organização do Ambiente Educativo

De acordo com as OCEPE, a organização do ambiente educativo constitui a pedra basilar do trabalho curricular do/a educador/a, uma vez que abrange as condições de interação entre os diferentes intervenientes e a gestão de recursos humanos e materiais (ME, 1997). O ambiente educativo diz respeito a assuntos como a organização do grupo, do espaço e do tempo e aborda ainda outros aspetos relacionados com a organização da instituição. É a equipa educativa, através das suas opções e das suas práticas, quem organiza o ambiente educativo.

¹ Retirado de: Projeto Educativo da Instituição (2012/2015)

² Retirado de: Projeto Educativo da Instituição (2012/2015)

1.2.1 Organização do grupo

O grupo da sala dos 4 anos é composto por 24 crianças, 9 meninas e 15 meninos, uma educadora e duas assistentes operacionais. Todas as crianças transitaram da sala dos 3 anos. Existem 2 crianças com necessidades educativas especiais (NEE) que são acompanhadas por uma educadora de apoio, sendo uma delas também acompanhada por uma terapeuta da fala.

O grupo é bastante heterogéneo ao nível do seu desenvolvimento³. Ainda que as crianças mais velhas estejam mais desenvolvidas a vários níveis (centros de interesses, autonomia e linguagem), estas estimulam as mais novas que as acompanham muito bem. As relações entre as crianças e a equipa educativa são bastante positivas, com base na confiança e na harmonia.

A nível emocional e comportamental, são crianças alegres, bem-dispostas, de grande vivacidade, participativas, curiosas e bastante autónomas. Aderem com facilidade às atividades propostas pela educadora e pelas assistentes operacionais. Algumas crianças têm dificuldade em partilhar, surgindo assim conflitos frequentes. A agressividade na criança em fase pré-escolar surge muitas vezes devido ao desejo ou posse de um espaço ou brinquedo ou mesmo na busca pela atenção de um adulto, tal facto ocorre porque ela apresenta características egocêntricas e ainda não possui uma consciência clara das regras sociais impostas pelo ambiente (Candrea *et al.*, 2009). Ainda assim, é notória a existência de pequenos grupos (com as crianças mais velhas), em que as crianças procuram o amigo com quem mais se identificam e iniciam a partilha.

Em geral, estas crianças gostam muito de brincar ao “faz de conta” nas áreas de jogo simbólico e de brincar no exterior. Quanto às atividades dirigidas, preferem a área da expressão plástica, essencialmente a pintura com tintas e o manuseamento de vários materiais.

³ Retirado de: Projeto Curricular de sala (2013/2014).

1.2.2 Organização do espaço

De acordo com as OCEPE, “o tipo de equipamento, os materiais existentes e a forma como estão dispostos condicionam, em grande medida, o que as crianças podem fazer e aprender” (ME, 1997, p. 37). A sala dos 4 anos está organizada por áreas (Apêndice n.º 2), sendo estas: a área da cozinha; a área da mercearia; a área do disfarce; a área das construções/pista de carros e a área da leitura. Cada área tem estipulado o número de crianças que nela podem permanecer através de um cartão, afixado na parede, com uma imagem ilustrativa da área e o respetivo número. Este método permite que o material e o espaço de cada área sejam suficientes para as crianças que nela estão a brincar.

A sala inclui ainda um espaço com uma manta onde se reúne normalmente todo o grupo e uma área com mesas e cadeiras que é utilizada para atividades dirigidas e para jogos, sendo esta zona bastante flexível, ou seja, é possível adequar dependendo da atividade que se pretende realizar (em grande ou pequeno grupo ou individualizada) (Apêndice n.º 2, figuras n.º 5 e 6).

Existe ainda um pátio exterior onde as crianças podem brincar livremente. O recreio é um espaço da maior importância, pois representa uma oportunidade para as crianças se envolverem em atividades lúdicas, onde desenvolvem a sua motricidade ao correrem, saltarem e fazerem vários jogos (Cordeiro, 2007).

O espaço da sala é amplo e permite que as crianças se desloquem facilmente. Os materiais estão ao alcance das crianças, são seguros, adequados ao nível de desenvolvimento das mesmas e encontram-se, na sua generalidade, em bom estado, exceto alguns livros e jogos. Os jogos estão, na maioria, degradados e, apesar de estarem adequados ao desenvolvimento das crianças, parecem pouco atrativos e diversificados, pois são maioritariamente puzzles que se encontram incompletos. Notam-se também alguns problemas na organização dos mesmos, pois estes não se encontram etiquetados nem divididos. Assim, não respeitam todos os critérios de qualidade, variedade, funcionalidade, durabilidade e valor estético estipulados pelas OCEPE (ME, 1997).

Nas paredes estão afixados alguns elementos que fazem parte do quotidiano das crianças (Apêndice n.º 3), tais como as regras da sala, a tabela do tempo e a

tabela dos aniversários. As regras da sala desempenham um papel fundamental para o desenvolvimento pessoal e social das crianças, promovendo o desenvolvimento da cidadania e da vida em sociedade. As regras expostas na sala foram colocadas pela educadora, como tal, não foram elaboradas com a participação das crianças, o que seria uma mais-valia, pois permitiria uma experiência de vida democrática. Contudo, as crianças têm conhecimento destas regras e compreendem o seu significado.

1.2.3 Organização do tempo

O tempo é gerido de forma flexível, embora corresponda a momentos que se repetem com uma certa periodicidade, existindo assim uma rotina que, sendo intencionalmente planeada pela educadora e conhecida pelas crianças, é educativa (ME, 1997). As crianças sabem o que podem fazer nos vários momentos e prever o que vai acontecer.

O tempo é organizado de acordo com o quadro n.º 3, visível no Apêndice n.º 4. Até à chegada da educadora, as crianças estão no acolhimento, onde brincam com legos e/ou fazem desenhos. Por volta das 9h30, aquando da chegada da educadora, as crianças vão para a sala de atividades. O tempo letivo centra-se durante a manhã, ou seja, é sensivelmente entre as 9h00 e as 12h00 que a educadora gere o grupo e organiza atividades com as crianças. Durante a tarde, as crianças dormem a sesta, lancham e têm atividades extracurriculares. Até à chegada dos pais as crianças brincam na sala de atividades ou no “bosque” (quando as condições meteorológicas o permitem).

Todas as crianças estão inscritas, por opção, em atividades extracurriculares proporcionadas pela instituição, sendo elas: Ioga, Inglês, Ballet, Judo, Música, Natação e Ginástica.

1.2.4 Práticas pedagógicas em desenvolvimento

De acordo com o Projeto Curricular de Sala (2013/2014) (PC), o modelo curricular que serve de inspiração à educadora é o Movimento Escola Moderna (MEM). Ainda que, no PC, a educadora explicita que interliga este modelo com outros, é notória a inspiração do MEM na organização da sala por áreas. Tal como preconizado pelo MEM, a educadora promove o desenvolvimento da autonomia das crianças (alimentação, higiene, calçar e descalçar, etc.) e enfatiza a interação entre os pares, as normas sociais e a interajuda.

A educadora utiliza também a Pedagogia de Projeto como método de trabalho, com o principal objetivo de desenvolver nas crianças valores como a responsabilidade, a colaboração, o respeito e a tolerância, pretendendo, ainda, promover o intercâmbio entre o JI e a comunidade⁴.

No presente ano letivo, uma vez que o PE da instituição tinha como tema “uma gotinha de água”, a educadora desenvolveu dois miniprojectos sobre o ciclo da água e sobre o rio Mondego. Durante estes miniprojectos, as crianças participaram e tiveram um papel ativo, dando as suas opiniões e partilhando, com os colegas, pesquisas realizadas em casa com os pais.

No entanto, ao longo do ano letivo, as restantes atividades desenvolvidas pela educadora centraram-se em blocos temáticos ou datas comemorativas (Outono, S. Martinho, Dia Nacional do Pijama, Natal, Inverno, Carnaval, Dia do Pai, Páscoa, Dia da Mãe, etc.). As atividades relacionadas com os temas foram, na sua generalidade, dirigidas pela educadora e centraram-se essencialmente em trabalhos de expressão plástica (desenhos, pinturas, manuseamento de vários materiais) e fichas de trabalho, não sendo portanto muito diferenciadas, apesar de integradas nos temas e com um grau de dificuldade adequado ao desenvolvimento das crianças. Assim, na maioria das atividades, as crianças não tiveram um papel de iniciativa, mas sim de resposta.

Relativamente à planificação, embora a educadora não planifique formalmente através de um suporte escrito, esta idealiza mentalmente as atividades e os assuntos que quer explorar com as crianças.

⁴ Retirado de: Projeto Curricular de Sala (2013/2014).

Foi possível observar que, na gestão das atividades, a educadora opta por criar áreas de trabalho, em que em cada uma fica um grupo de crianças com uma adulta (educadora, auxiliares ou estagiárias) a fazer determinada atividade. Logicamente, este é um sistema rotativo e, quando as crianças não estão em nenhuma área de trabalho, encontram-se, normalmente, a brincar no exterior.

Todos os trabalhos das crianças são expostos no corredor de acesso às salas durante algum tempo, sendo, depois, arquivados nos dossiês individuais de cada criança. Os dossiês têm apenas a função de arquivar todos os trabalhos para dar a conhecer às famílias o que a criança realizou ao longo do ano letivo, podendo, também, servir para analisar a evolução da criança. Seria uma mais-valia transformar estes dossiês em portfólios que tivessem em conta a participação das crianças. Ao participarem na construção do seu portfólio, as crianças teriam oportunidade de analisar as suas produções e atribuir-lhes significado.

Quanto às transições, no início do dia, a educadora explica às crianças o que vão fazer durante a manhã e organiza o trabalho, como tal, estas já sabem o que vai acontecer. No entanto, em certos momentos, por exemplo, enquanto algumas crianças estão a fazer a higiene e as outras estão à espera, torna-se um pouco confuso e estas começam a dispersar, criando, por vezes, alguns conflitos.

No que diz respeito ao discurso da educadora, esta utiliza normalmente um tom de voz encorajador e elogia várias vezes as crianças relativamente aos seus trabalhos com expressões como “tu és fantástico!”, “muito bem, espetacular!”, ou com gestos afetuosos, o que é fundamental para a autoestima das crianças, pois, como refere Webster-Stratton (2005, p. 39),

“O elogio e o incentivo podem ser usados para orientar as crianças nos muitos pequenos passos que lhes são necessários para dominar novas competências, para as ajudar a construir uma autoimagem positiva e a fornecer a motivação necessária para não desistirem de uma tarefa difícil.”

As ordens constituem também um fator fundamental da EPE. Nesse aspeto, a educadora cooperante dá ordens diretas, claras e específicas, o que é muito importante, pois, de acordo com Webster-Stratton (2005), as ordens formuladas em interrogação podem tornar-se confusas para as crianças.

Como já se referiu, as crianças criam por vezes conflitos entre elas. Nessas situações, a educadora tenta resolvê-las, conversando com as crianças, de modo a perceber o que aconteceu e ouvindo os seus pontos de vista. Utiliza portanto um discurso preventivo, para que o sucedido não se volte a repetir.

A educadora utiliza também algumas estratégias para determinadas situações, por exemplo, tirar os sapatos a uma criança que esteja a dar pontapés a alguém e ignorar quando alguma criança faz birra. Ignorar é uma das formas de disciplina mais eficazes a utilizar com crianças, pois o comportamento destas depende da atenção recebida (Webster-Stratton, 2005). Uma outra estratégia também muito utilizada pela educadora, quando alguma criança está a ter um comportamento desadequado ou quando está a perturbar o grupo, é o tempo de pausa em que a educadora coloca a criança à parte do grupo, num espaço destinado para o efeito. Durante o tempo de pausa, as crianças são, portanto, afastadas, durante um breve período, de todas as fontes de reforço positivo, particularmente da atenção dos adultos, assim, elas têm tempo para recuperar a calma (Webster-Stratton, 2005).

Quanto à relação com as famílias, de acordo com as OCEPE, ao serem os principais responsáveis pela educação das crianças, os pais têm o direito de conhecer, escolher e contribuir para a resposta educativa que desejam para os seus filhos (ME, 1997). De modo a promover essa relação, a educadora procede a conversas informais, conversas telefónicas, reuniões de pais e utiliza cadernetas de informações.

No que diz respeito à avaliação, esta consiste num elemento fulcral da prática educativa e numa fase importante da conceção do currículo na EPE. Embora não tivesse tomado muito contacto com a forma como a educadora procedia à avaliação, pude aperceber-me de que esta utiliza uma lista em formato *checklist*, de acordo com as competências adquiridas pelas crianças (Anexo n.º 1).

Embora bastante utilizado, este método poderá não ser o mais adequado, pois, de acordo com Portugal e Laevers (2010), a avaliação não deve passar apenas por uma *checklist*, mas antes “ser processual e tornar possível o desenvolvimento de práticas orientadas não apenas pelos futuros benefícios ou efeitos (aprendizagens e desenvolvimento de competências das crianças), mas também pela atual qualidade de vida das crianças.” (Portugal & Laevers, 2010, p. 10).

Segundo as OCEPE, avaliar o processo e os efeitos implica tomar consciência da ação para adequar o processo educativo às necessidades das crianças e do grupo e à sua evolução (ME, 1997). A circular n.º 4 (DGIDC/DSDC/2011) salienta ainda que a avaliação é um elemento regulador da prática educativa, pois, através da recolha sistemática e da análise da informação recolhida, permite a tomada de decisões adequadas e promove a qualidade das aprendizagens. A avaliação tem ainda como finalidades refletir sobre os efeitos da ação educativa; recolher dados para monitorizar a eficácia das medidas educativas; promover e acompanhar processos de aprendizagem do grupo e de cada criança; envolver a criança num processo de análise e de construção conjunta e conhecer a criança e o seu contexto (Circular n.º4/DGIDC/DSDC/2011).

No final do ano letivo, cada criança tem também oportunidade de avaliar o seu trabalho, bem como as competências adquiridas ao longo do ano. Esta autoavaliação é igualmente realizada em formato *checklist*, onde as crianças colocam um X nos *smiles* tristes ou contentes em frases como “gosto do meu dossiê”, “sou capaz de utilizar o talher”, entre outras.

De acordo com o PC, a educadora tem como intenção ser um agente educativo mediador do desenvolvimento das crianças, assim como incentivador da autonomia das mesmas. A educadora salienta, ainda, o papel fundamental da observação sistemática e de uma atitude reflexiva, fulcrais para ampliar o campo de experiência e diversificar as situações promotoras de desenvolvimento cognitivo⁵.

⁵ Retirado de: Projeto Curricular de Sala (2013/2014).

2. Descrição e análise da experiência de estágio

2.1 Observação do contexto educativo

A fase de observação teve a duração de 6 semanas, de 13 de novembro a 20 de dezembro. Esta fase revelou-se fulcral para compreender a dinâmica da instituição. Tornou-se possível o acesso ao PE e ao PC.

Durante estas 6 semanas, pude observar e avaliar os vários parâmetros do contexto educativo, nomeadamente o ambiente educativo (organização do grupo, do espaço e do tempo, relação com as famílias e outros parceiros) e a prática da educadora cooperante.

Observar e compreender a dinâmica presente no JI mostrou-se fundamental para redimensionar o fazer pedagógico. Esta fase foi uma mais-valia para uma progressiva integração no contexto do JI, servindo, portanto, como uma preparação para as fases seguintes.

Ao longo de todo o estágio, foi-nos dada a oportunidade de assistir às atividades extracurriculares de Música, Ginástica e Inglês. Estas atividades pareceram-me pouco dinâmicas e, principalmente no caso do Inglês, muito expositivas. Em nenhuma destas atividades, as crianças tinham oportunidade de fazer escolhas e de dar a conhecer o que gostavam de fazer/aprender.

Esta fase manifestou-se crucial para perceber que para fazer uso da observação é importante ter a capacidade de refletir. De acordo com Marques *et al.* (s.d.), a prática reflexiva surge como o questionamento da realidade em que está inserida. É através do confronto entre o que se pensa e o que se coloca em prática que ocorrem as reestruturações das práticas pedagógicas. O/a educador/a deve não só recorrer à observação, como ter o cuidado de registar toda a informação pertinente para um melhor conhecimento dos interesses e necessidades do grupo e para uma intervenção adequada. Enquanto prático reflexivo, deve o/a educador/a avaliar as conquistas e aprendizagens das crianças, mas também autoavaliar-se e avaliar as suas intenções pedagógicas. Através da sua reflexão, vai adequando as suas práticas, tornando-as mais pertinentes (Marque *et al.*, s.d.).

Para Schön (1983), é esta capacidade de reflexão que permite ao profissional progredir e construir a sua forma pessoal de conhecer, adquirindo uma competência para agir com eficiência e profissionalismo em situações indeterminadas e singulares.

2.2 Integração no contexto educativo

Durante a fase de integração, eu e a minha colega de estágio desenvolvemos várias atividades, pois, desde cedo, a educadora deu-nos liberdade de atuação (Apêndice n.º 5). Esta fase teve a duração de 4 semanas, de 8 a 31 de janeiro.

Para desenvolver as atividades, tivemos como ponto de partida os interesses e necessidades do grupo, assim como o tema do PE – “uma gotinha de água”. As atividades foram todas selecionadas em colaboração com a educadora cooperante e consistiram, essencialmente, em momentos de grande grupo, o que, de acordo com Hohmann e Weikart (2004), promove a construção do sentido de pertença ao grupo e liderança. Nas atividades de grande grupo, as crianças têm a oportunidade de expressar as suas ideias, oferecendo sugestões e dando soluções, e de experimentar as ideias dos outros (Hohmann & Weikart, 2004).

Em primeiro lugar, em conversa com a educadora cooperante a propósito dos conflitos que surgem muitas vezes com o grupo de crianças, esta sugeriu que em cada dia da semana existisse um “chefe”, de modo a evitar as brigas sobre quem vai a frente na fila, entre outras. Assim, surgiu a ideia de elaborar uma tabela de presenças, uma vez que não existia nenhuma na sala, nela introduzindo o “chefe do dia”. O chefe tem algumas funções básicas mas muito importantes, tais como portar-se bem no salão; andar devagar; estar proibido a bulhas; comer tudo à mesa, sem ajuda; fazer os comboios e lembrar as regras da sala. Ao conferirmos estas responsabilidades às crianças, estamos também a contribuir para uma educação para a

cidadania, pois “o jardim de infância, enquanto organização social participada, pode e deve proporcionar às crianças, de modo sistemático, uma das suas primeiras experiências de vida democrática” (Vasconcelos, 2007, p. 112).

A tabela apresenta uma organização de dupla entrada (tal como a do tempo, já conhecida e utilizada pelas crianças diariamente) em que, na vertical, se encontram os dias da semana, já conhecidos pelas crianças, e, na horizontal, as suas fotografias com o nome por baixo, para que elas se familiarizem, cada vez mais, com o código escrito. Tal como referem Dionísio e Pereira (2006, pp. 610- 611), o nome próprio é um “instrumento poderoso de que os/as educadores/as se podem servir para levar a criança a prestar atenção à natureza da linguagem escrita, particularmente à relação entre palavras orais e escritas e entre letras e sons”. Na tabela de presenças, cada dia da semana corresponde a uma cor, devendo as crianças colocar um círculo colorido em cada um, na direção da sua fotografia.

Esta tabela tinha também como objetivo desenvolver o raciocínio matemático, uma vez que, depois de preenchida, as crianças faziam a contagem de quantos colegas estavam no JI e quantos estavam em casa. Como referem as OCEPE, as atividades inerentes à organização do grupo como saber quem está e quem falta e preencher uma tabela de presenças relacionam-se com a matemática, uma vez que implicam classificação, seriação, formação de conjuntos e contagem (ME, 1997).

Os seres humanos desenvolvem-se e aprendem em interação com o mundo que os rodeia. As crianças, em particular, têm um desejo natural de saber, pois procuram compreender e dar sentido ao mundo (ME, 1997). Uma vez que as crianças são muito curiosas e gostam de atividades práticas que lhes deem uma noção clara da realidade, as atividades seguintes consistiram numa panóplia de experiências relacionadas com a água. Estas experiências realizaram-se numa base de aprendizagem pela ação, em que as crianças constroem novos conhecimentos a partir da sua ação sobre os objetos e da sua interação com pessoas, ideias e acontecimentos (Hohmann & Weikart, 2004). Através destas experiências “concretas” com materiais e pessoas, elas

começam a formar conceitos abstratos de forma gradual, uma vez que agir sobre os objetos lhes confere qualquer coisa de “real” para pensar e conversar com os outros (Hohmann & Weikart, 2004).

Durante as atividades, eu e a minha colega tomámos uma posição de apoiantes das crianças, pois observámos as suas ações e interagimos com elas não só para suscitar o seu interesse e incentivar as suas descobertas, mas também para perceber como pensam e raciocinam. Desempenhámos, assim, um papel de observadoras-participantes (Hohmann & Weikart., 2004).

A primeira experiência foi sobre a neve, porque a educadora tinha estado a falar dos vários estados da água e, ao introduzir o tema do rio, pediu às crianças para pesquisarem sobre onde nasce o rio Mondego, tendo estas descoberto que era na Serra da Estrela e que lá neva. Para realizar a experiência, colocámos sal fino num saco e mostrámos a cada criança, para que tentassem adivinhar do que se tratava, a princípio quase todas disseram que era açúcar, mas depois algumas mais curiosas decidiram provar e imediatamente detetaram que era sal. Este momento da atividade teve como objetivo despertar a curiosidade das crianças.

Ao adicionar água morna ao sal, obteve-se uma mistura parecida com neve com a qual as crianças, em grande grupo, construíram um boneco de neve e decoraram a seu gosto (Apêndice n.º 5, figura n.º 12). Mais tarde as crianças atribuíram o nome de “Juka” ao boneco de neve da sala. Esta experiência, tal como as seguintes, foi bastante enriquecedora para as crianças, na medida em que lhes permitiu ter um papel ativo na realização de uma nova descoberta.

Indo ao encontro do tema abordado pela educadora, decidimos explorar a história “O ciclo da água”, de Cristina Quental. Caruso (2003), citado por Otte e Kóvacs, (2003, p.4), refere que “a literatura é importante para o desenvolvimento da criatividade e do emocional infantil. Quando as crianças ouvem histórias, passam a visualizar de forma mais clara sentimentos que têm em relação ao mundo”. Segundo Abramovich (2003), citado por Otte e Kóvacs (2003), ler histórias suscita a imaginação das crianças e responde à curiosidade destas em relação a inúmeras questões; as

histórias estimulam ainda para o desenho, para a música, para a dramatização e para brincar. Assim, “a partir de histórias simples, a criança começa a reconhecer e interpretar a sua experiência da vida real” (Otte & Kóvacs, 2003, p. 4).

De seguida, explorámos um tapete didático sobre o ciclo da água que as crianças completaram (Apêndice n.º 5, figura n.º 13). Nesta fase, foram ainda realizadas algumas experiências utilizando a água, como a experiência da evaporação com uma chaleira (Apêndice n.º 5, figura n.º 14); a experiência de misturar vários elementos do quotidiano na água para as crianças verificarem se se misturam ou não na água e qual o seu efeito (Apêndice n.º 5, figura n.º 15); por último, realizou-se uma experiência sobre os objetos que flutuam e não flutuam (Apêndice n.º 5, figura n.º 16).

Ao propormos estas atividades às crianças, tivemos a preocupação de as manter como agentes ativos e construtores do seu próprio conhecimento, pois estas atribuem mais significado ao que as rodeia se lhes for permitido experienciar e explorar diversas situações.

2.3 Desenvolvimento de práticas pedagógicas e implementação do projeto “O fundo do mar”

Uma vez que, na fase de integração, nos foi dada oportunidade de desenvolver várias atividades, decidimos antecipar o lançamento do projeto. Assim, esta fase teve início a 5 de março e prolongou-se até 23 de maio. Ao longo destas semanas, aliámos a implementação do projeto “o fundo do mar” ao desenvolvimento de práticas pedagógicas e colaborámos sempre com a educadora nas atividades por ela propostas (Apêndice n.º 6).

Tendo o PE o tema principal “Uma gotinha de água”, neste inseria-se um tópico sobre “A água e a vida”, para o ano letivo 2013/2014. Pretendendo-se, assim, a exploração de assuntos como: animais marinhos; a utilização correta da água e hábitos de higiene⁶. O Projeto Pedagógico implementado na sala dos 4 anos teve em

⁶ Retirado de: Projeto Educativo da Instituição (2012/2015).

conta os interesses das crianças e incidiu sobre o tópico “animais marinhos”, com o objetivo de lhes proporcionar experiências que lhes permitissem compreender a dinâmica do fundo do mar.

As atividades desenvolvidas durante esta fase foram ao encontro do tema do projeto e do plano curricular da educadora, nomeadamente: a confeção de queques para comemorar a chegada de um peixe de aquário à sala (Apêndice n.º 7); a elaboração de um aquário pessoal com estampagem das mãos (Apêndice n.º 10); o preenchimento da obra “o peixe”, de Romero Britto (Apêndice n.º 11), e a visita ao Museu da Água (Apêndice n.º 12). Por sugestão da educadora, realizaram-se atividades relacionadas com o dia da mãe, o dia do pai (Apêndice n.º 8) e a primavera (Apêndice n.º 9).

O projeto “O fundo do mar” desenvolveu-se tendo em conta três fases fundamentais definidas por Katz e Chard (2009). Na fase de planeamento e início, foi elaborada uma teia concetual, em que as crianças mencionaram o que já sabiam e o que queriam saber sobre o assunto (fundo do mar), onde poderiam pesquisar e, finalmente, o que queriam fazer. Na fase de desenvolvimento dos projetos, individualmente e em pequenos grupos, as crianças elaboraram o que tinham mencionado durante a elaboração da teia concetual para a consecução de um objetivo comum – a criação de um fundo do mar no JI. Finalmente, a fase de reflexão e conclusão consistiu numa partilha em grande grupo sobre todo o trabalho realizado e sobre a importância do projeto para cada criança e para o grupo.

O projeto “O fundo do mar” revelou-se uma fase fundamental do meu estágio e, como tal, será analisado nas experiências-chave deste relatório.

PARTE II – EXPERIÊNCIAS-CHAVE

1. Projeto “O fundo do mar”

Indo ao encontro do PE, o projeto desenvolvido pelas estagiárias teve como tema “O fundo do mar”, com o objetivo de proporcionar às crianças experiências que lhes permitissem compreender a dinâmica do fundo do mar.

De modo a fomentar nestas o interesse e a curiosidade sobre a vida aquática, levámos para a instituição um peixe de aquário (Apêndice n.º 13, figura n.º 27). Como referem Katz e Chard (2009, p.123):

“Uma das potenciais mais-valias de um bom trabalho de projeto é fortalecer as predisposições das crianças para se interessarem, se ocuparem e se envolverem numa observação aprofundada, numa investigação e na representação de fenómenos do ambiente que as rodeia merecedores de atenção”.

A chegada do peixe *Laranjinha* (nome escolhido através de votação) levou a que as crianças tivessem de tomar algumas decisões, em grande grupo, não só em relação ao nome a atribuir-lhe, como quem seria o responsável pela sua alimentação e qual o melhor local para o colocar.

O peixe foi um elemento desencadeador do projeto. No entanto, o lançamento do mesmo que, de acordo com Katz e Chard (2009), corresponde à fase de planeamento e início, realizou-se com um teatro de fantoches adaptado da obra *A menina do mar*, de Sophia de Mello Breyner Andresen (Apêndice n.º 13, figuras n.º 28 e 29).

Esta atividade constituiu um novo desafio e uma experiência bastante positiva, pois foi notória a satisfação das crianças e a sua capacidade para recontar a história utilizando os fantoches, o que revelou interesse por parte das mesmas, indo assim ao encontro do que é referido nas OCEPE, de que os fantoches facilitam a expressão e a comunicação através de “um outro”, servindo também para (re)contar histórias (ME, 1997). Esta atividade constituiu também uma aprendizagem para mim, uma vez que pude perceber a importância de adequar as atividades ao grupo de crianças, tendo sempre em mente os seus ritmos e tempos de implicação.

O trabalho de projeto tem como base a participação ativa das crianças no planeamento, desenvolvimento e avaliação do seu próprio trabalho (Katz & Chard, 2009). Assenta, portanto, numa pedagogia participativa em que a criança é

reconhecida como um ser de competência e atividade e a sua aprendizagem sustentada nos seus interesses (Oliveira-Formosinho, 2011).

De modo a compreender os interesses das crianças sobre o tópico “O fundo do mar”, o primeiro passo correspondeu à elaboração de uma teia concetual, através de ideias e experiências que as crianças já possuíam sobre o tema e formulando um conjunto de questões que serviram como fio condutor (Katz & Chard, 2009). As questões-chave foram: “o que pensamos saber?”; “o que queremos saber?”; “onde podemos pesquisar?” e, mais tarde, “o que gostávamos de fazer?” (Apêndice n.º 13, figuras n.º 30 e 31). As crianças foram muito participativas nas respostas a estas questões, revelando ter as suas próprias ideias e os seus interesses específicos, pois, ao contrário do que se esperava, surgiram respostas muito diversificadas.

Nesta primeira fase, considerou-se pertinente envolver os pais, uma vez que “o processo de colaboração com os pais tem efeitos na educação das crianças e, ainda, consequências no desenvolvimento e na aprendizagem dos adultos que desempenham funções na sua educação” (ME, 1997, p. 23). Assim, como sugerem Katz e Chard (2009), os pais foram informados do projeto e convidados a participar, tendo as crianças sido também convidadas a fazer pesquisas/trabalhos com os pais, em casa, e a trazer para o jardim de infância. Foi através das pesquisas e dos trabalhos recolhidos que se partiu para a questão “o que gostávamos de fazer?” (Apêndice n.º 13, figura n.º 31). Este foi um momento fulcral do projeto, pois percebemos que cada criança tinha os seus interesses e, como tal, cada uma queria explorar um ser vivo marinho diferente.

Segundo Katz e Chard (2009), um projeto pode ser desenvolvido por uma turma inteira, por pequenos grupos ou individualmente, pois crianças com interesses específicos podem trabalhar em projetos individuais. Neste caso, embora o tema fosse comum a todo o grupo, cada criança manifestou interesse por um determinado elemento marinho.

Numa segunda fase, de acordo com Katz e Chard (2009), as crianças devem adquirir novas informações e conhecimentos. Como tal, foram elaboradas pesquisas individuais na internet e/ou em livros (Apêndice n.º 13, figura n.º 32). Cada criança pesquisou sobre o ser vivo marinho que tinha escolhido, tendo depois preenchido um cartão de identificação com informações acerca do seu ser vivo marinho e feito um

desenho do mesmo (Apêndice n.º 13, figura n.º 33). Estas informações foram previamente discutidas e decididas com o grupo de crianças, a saber: nome do ser vivo, cor, tamanho, o que come e se é de água fria ou quente. De modo a familiarizar as crianças com o código escrito, cada criança copiou o nome do ser vivo marinho, pois, de acordo com as OCEPE, o/a educador/a deve ser um/a facilitador/a de uma familiarização com o código escrito e, como tal, as tentativas de escrita devem ser valorizadas e incentivadas (ME, 1997).

Foi importante ter um livro como suporte, neste caso, o *Dicionário por imagens do mar*, de Émilie Beaumont e Sylvie Michelet, porque, durante a construção da teia concetual, detetámos que a maioria das crianças não sabia que se podia pesquisar nos livros. Assim, decidimos levar uma obra de referência para a sala e explorá-la com as crianças, para que estas percebessem que poderiam recorrer a um livro para pesquisar imagens e/ou outras informações. Por este motivo, considerou-se também que seria interessante criar um livro da sala com as pesquisas realizadas pelas crianças acerca dos seres vivos marinhos escolhidos, de modo a enfatizar a ideia de que os livros contêm informações.

Durante a construção da teia concetual, aquando da pergunta “o que gostávamos de fazer?”, as crianças mostraram interesse em construir os seus seres vivos marinhos em três dimensões. Considerou-se que isso seria uma mais-valia, uma vez que, de acordo com as OCEPE, a expressão tridimensional tem uma importância fundamental para as crianças mais pequenas e remete ainda para o domínio da matemática, uma vez que elas podem contactar com texturas, dimensões, volumes e formas diferentes (ME, 1997).

De modo a despertar o interesse para a utilização de materiais de desperdício, contámos a história “Não é uma caixa” de Antoinette Portis. Depois, perguntámos se podíamos construir peixes, algas, corais, entre outros, com caixas de ovos, jornal e cartão, uma vez que a dinâmica da história remetia para a criatividade e a imaginação. As crianças responderam que sim, porque podíamos rasgar, amachucar e cortar aqueles materiais até ganharem a forma desejada. Decidimos utilizar materiais de desperdício, dado que, no domínio do trabalho a três dimensões, estes oferecem inúmeras possibilidades, pois podem atingir dimensões que permitem construções de grande volume (ME, 1997).

Assim, as crianças construíram os seres vivos marinhos em três dimensões, utilizando diferentes materiais como jornal, cartão, caixas de ovos e balões previamente cobertos com *papier mâché*, utilizando diversas técnicas como cortar, colar, amachucar, rasgar, entre outras (Apêndice n.º 13, figura n.º 34). Todas elas estiveram bastante motivadas durante a atividade, pois o grupo aprecia atividades de expressão plástica. Foi uma experiência gratificante ver como as crianças manipulavam os materiais e imaginavam os seus seres vivos marinhos feitos de jornal ou com caixas de ovos, o que provou que elas conseguem visualizar e imaginar aquilo que pretendem. Uma vez que todos tinham visto imagens do seu ser vivo marinho no computador ou no livro, sabiam qual o aspeto que deveria ter construído em três dimensões.

Depois de todas as construções concluídas, era necessário cobri-las com *papier mâché* para que ficassem mais consistentes e prontas a pintar. Em pequenos grupos, todas as crianças participaram na aplicação do *papier mâché* (Apêndice n.º 13, figura n.º 35). Algumas crianças ficaram surpreendidas quando dissemos que podiam colocar as mãos na cola, mas depois todas acharam divertido.

A última etapa do desenvolvimento do projeto consistiu na pintura de todas as construções das crianças. Cada criança pintou o seu ser vivo marinho de acordo com as imagens vistas no computador e no *Dicionário por imagens do mar* (Apêndice n.º 13, figura n.º 36).

A pintura foi também uma atividade muito motivadora para as crianças. Todas quiseram pintar o seu ser vivo marinho com a cor original, o que revelou que a pesquisa foi fulcral para que conhecessem essa característica. Nesta fase, foi notória a curiosidade das crianças para verem o resultado final do seu trabalho.

Durante esta fase de desenvolvimento do projeto, optámos por uma organização essencialmente em pequenos grupos, pois, de acordo com Hohmann e Weikart (2011), os tempos de pequeno grupo permitem que as crianças trabalhem com os materiais à sua própria maneira e ao seu ritmo. Assim, elas dispõem da oportunidade de experimentar as suas próprias ideias e as dos outros, num ambiente seguro e com um adulto atento por perto (Hohmann & Weikart, 2011).

Na terceira fase, que, de acordo com Katz e Chard (2009), corresponde às reflexões e conclusões, foi necessário negociar com as crianças onde colocar as suas

construções. Surgiram várias sugestões como pendurar na sala ou levar para casa, depois questionámos as crianças se gostariam de partilhar o que fizeram com as outras crianças da instituição, estas concordaram e deram a ideia de criar um fundo do mar num corredor desta instituição.

Durante esta fase, procedeu-se à construção do “Livro do Mar” da sala, para tal, juntaram-se todos os cartões de identificação dos seres vivos marinhos e as crianças desenharam elementos marinhos na capa (Apêndice n.º 13, figuras n.º 37 e 38). Quando mostrámos o livro acabado ao grupo de crianças, foi interessante ver como, para além de identificarem o que tinham feito, estas reconheceram também o que cada colega fez e mostraram saber o nome de todos os seres vivos marinhos trabalhados no projeto.

De seguida, num cartaz, colámos algumas fotografias das crianças nas diversas fases do projeto, de modo a fazer uma descrição do percurso de aprendizagem (Katz & Chard, 2009) (Apêndice n.º 13, figura n.º 39). Considerámos pertinente esta descrição porque, ao reverem o percurso do projeto, “as crianças envolvem-se em diversos processos importantes – apoiar-se nas memórias, refletir sobre as experiências, associar planos a resultados e falar com os outros sobre as suas descobertas e ações” (Hohmann & Weikart, 2011, p. 341). Feita a observação e análise das fotografias, perguntámos a cada criança o que tinha gostado mais de fazer durante o projeto, assim percebemos que este representou para cada uma delas uma mais-valia e uma experiência muito própria (Katz & Chard, 2009).

O último momento do projeto consistiu na construção do espaço para a divulgação. Tal como sugerido pelas crianças, todas as construções foram colocadas num corredor comum, criando um ambiente de fundo do mar. As crianças participaram na construção do espaço, principalmente na aplicação de plásticos e areia no chão para dar a sensação de água (Apêndice n.º 13, figura n.º 40). Neste espaço, foram também colocadas as pesquisas feitas pelas crianças com os pais, alguns trabalhos realizados durante as sessões e o “Livro do Mar”.

Por fim, procedeu-se à divulgação a todas as crianças e funcionários da instituição e aos pais que foram previamente convidados.

A divulgação correu bastante bem: as crianças das outras salas gostaram muito de contactar com os seres vivos marinhos e foram dizendo os nomes das

espécies que conheciam, como a estrela-do-mar e o peixe-palhaço (Apêndice n.º 13, figura n.º 41). Relativamente aos pais, o *feedback* foi muito positivo e notou-se o interesse pelo trabalho desenvolvido pelas crianças. Alguns pais escreveram comentários bastante positivos no livro das opiniões/sugestões. A divulgação aos pais/encarregados de educação traduziu-se num momento crucial deste projeto, pois a EPE deve complementar a ação educativa das famílias, como tal, deve assegurar-se a articulação entre o estabelecimento educativo e a família (ME, 1997).

Enquanto futura educadora, o trabalho de projeto foi, para mim, uma experiência desafiadora, pois foi necessário refletir constantemente sobre a minha prática, para perceber se o desenvolvimento do projeto estava a ser realmente interessante para as crianças, promovendo-lhes aprendizagens a um nível profundo, intenso e duradouro. Durante o desenvolvimento do projeto, foram tidas em conta as três principais fases propostas por Katz e Chard (2009): planeamento e início, desenvolvimento dos projetos e, por último, reflexões e conclusões (Apêndice n.º 13, quadros n.º 18, 19 e 20).

Ao longo de todo o decurso do projeto, a documentação foi fundamental, tanto através de fotografias quanto de registos diários. A documentação permitiu não só fazer uma descrição do quotidiano, como também compreender e “ressignificar” as aprendizagens das crianças (Oliveira-Formosinho, 2011). Assim, consistiu numa base para monitorizar, supervisionar e avaliar as atividades, as realizações e aprendizagens (Formosinho & Oliveira-Formosinho, 2008, citado por Oliveira-Formosinho, 2011).

Sinto que esta fase representou uma aprendizagem tanto para mim quanto para as crianças, pois o *feedback* das mesmas ao longo de todo o processo foi muito positivo, o que me fez sentir realizada. Neste sentido, importa salientar que “o grau de envolvimento e implicação dos diversos protagonistas determina a eficácia da condução feliz do projeto, do seu sucesso como tarefa, e grau dos vínculos afetivos que se constroem” (Oliveira-Formosinho, 2011, pp. 74-75). Logo, penso que a dedicação de todos os intervenientes do projeto correspondeu à pedra basilar para o sucesso do mesmo.

2. As potencialidades do espaço exterior para o desenvolvimento das crianças no jardim de infância

“O recreio é uma área maravilhosa para as crianças.”

(Hohmann & Weikart, 2004, p. 212)

O espaço exterior do JI aparece designado por alguns autores como recreio e/ou espaço de jogo. De acordo com as OCEPE, “o espaço exterior é um local que pode proporcionar momentos educativos intencionais, planeados pelo/a educador/a e pelas crianças” (ME, 1997, p. 39). Este possibilita uma diversificação de oportunidades educativas, pela utilização de um espaço com outras características e potencialidades (ME, 1997). Na minha perspetiva, o espaço exterior de um JI deve ser aproveitado e valorizado ao máximo, devendo ser uma área em que as crianças disponham de oportunidades de escolha e de exploração.

Infelizmente, hoje em dia, as sociedades parecem ter negligenciado o valor do espaço exterior para o desenvolvimento das crianças (Fjørtoft, 2004). Os fatores que contribuíram para esta mudança incluem o aumento do medo por parte dos adultos em relação à segurança das crianças e os avanços tecnológicos que levaram a um aumento das atividades mais sedentárias no interior (Council for Learning Outside the Classroom [CLOtC], 2009)⁷. Ao longo do estágio, apercebi-me de que o espaço exterior também era negligenciado, não porque as crianças passassem pouco tempo no pátio, mas porque este era bastante pobre em recursos.

De acordo com a EYFS (Early Years Foudation Stage)⁸, estar ao livre traz inúmeras vantagens para as crianças, uma vez que tem um impacto positivo na sensação de bem-estar e ajuda no desenvolvimento das mesmas; oferece oportunidades para fazer coisas de maneiras diversas e em escalas diferentes do que dentro de casa; oferece às crianças o contacto com o clima, as estações do ano e o

⁷ O Conselho para a aprendizagem fora da sala de aula (Council for Learnig Outside the Classroom) é uma instituição de caridade para defender a aprendizagem fora da sala de aula.

⁸ A Early Years Foundation Stage (EYFS) é uma fundação que estabelece normas para a aprendizagem, desenvolvimento e cuidado de crianças desde o nascimento até aos 5 anos de idade.

mundo natural e proporciona liberdade para explorar, usar os sentidos e ser fisicamente ativo.

O espaço exterior permite ainda que as crianças tomem decisões e resolvam problemas, proporcionando também oportunidades para que façam previsões sobre o que vai acontecer com base nas suas experiências anteriores (EYFS, 2007). Através do que pude observar ao longo do estágio, ao brincarem com os seus pares em espaços mais amplos, as crianças têm mais liberdade para encontrarem as suas próprias estratégias de resolução de conflitos.

Segundo as OCEPE, o recreio é um espaço privilegiado onde as crianças têm possibilidade de explorar e recriar o espaço e os materiais disponíveis (ME, 1997). Assim, é de salientar que o espaço exterior é igualmente um espaço educativo e, por isso, merece a mesma atenção do/a educador/a que o espaço interior (ME, 1997).

Na sala dos 4 anos, onde realizei o estágio, era valorizado o tempo no exterior, pois as crianças iam ao recreio todos os dias, exceto quando estava a chover. No entanto, tal como acima referido, o pátio comum a todas as salas do II era bastante pobre em recursos, não permitindo às crianças desenvolverem a sua capacidade de recriação e exploração de vários materiais. Tal como referem as OCEPE, “o tipo de equipamento, os materiais existentes e a forma como estão dispostos condicionam, em grande medida, o que as crianças podem fazer e aprender” (ME, 1997, p. 31).

Ainda assim, sempre que a educadora dizia que era altura de ir ao exterior, as crianças ficavam entusiasmadas; era o momento preferido do dia, pois, mesmo com poucos recursos, as crianças eram bastante imaginativas e criavam as suas próprias brincadeiras a partir do jogo simbólico e com alguns brinquedos que podiam levar. No entanto, era notório que, ao fim de algum tempo na rua, algumas crianças perdiam o interesse e preferiam estar no interior onde tinham mais brinquedos e jogos. De acordo com a Norfolk Country Council (2009), a aprendizagem ao ar livre é mais significativa e eficaz quando complementada com o espaço interior. Idealmente, os dois ambientes devem estar disponíveis simultaneamente para as crianças e deve ser dada a mesma quantidade de recursos para fornecer tanto o espaço interior quanto o exterior. Essa transição suave preconizada pela Norfolk Country Council não acontecia, pois as crianças tinham muito mais recursos no

espaço interior e, embora gostassem do contacto com o espaço exterior, o interior acabava, por essa razão, por se tornar mais atrativo.

As OCEPE referem que “a organização e a utilização do espaço são expressão das intenções educativas e da dinâmica do grupo” (ME, 1997, p. 37). Assim, a organização dos materiais deve permitir que as crianças façam escolhas e utilizem os materiais de diferentes maneiras, conferindo-lhes autonomia e supondo uma responsabilização do que é partilhado por todos (Albuquerque, 2007).

Uma vez que o pátio da instituição era amplo e existia ainda uma zona relvada e uma zona de horta pedagógica que se encontrava abandonada, este espaço poderia ter um melhor aproveitamento. Tal como diz Correia (1989), citado por Albuquerque (2007, p. 22), “o espaço a ser concebido nunca poderá ser apresentado à criança como um espaço acabado”, pois ela deverá ter a possibilidade de o recriar passo a passo, de modo a conservar o interesse e a curiosidade por ele. O autor considera ainda que deve ser outorgado à criança o direito de brincar e explorar livremente o espaço, por outro lado, o adulto deve desenvolver e protagonizar um projeto educativo.

Uma vez que não existiam materiais que incentivassem a uma exploração mais intensa do corpo, como trepar, baloiçar, rodopiar, deslizar, etc., e que fossem motivadores para as crianças, ao longo do estágio, tentou-se contornar esta situação, fazendo-se, semanalmente, jogos de movimento no exterior. De acordo com as OCEPE, os jogos com regras ocasionam o controlo motor e a socialização, a compreensão e aceitação das regras e o alargamento da linguagem (ME, 1997). Optou-se, essencialmente, pelos jogos tradicionais, pois, ao passarem de geração em geração, permitem às crianças vivências culturais através do contacto com tradições e costumes antigos. Também se realizaram algumas danças de roda, de modo a aliar a expressão musical à expressão motora, à dança e à expressão dramática. Todas estas situações possibilitam que as crianças aprendam a utilizar melhor o seu corpo, interiorizando progressivamente a sua imagem (ME, 1997).

De modo a favorecer a imaginação e a criatividade das crianças e a promover o contacto com o exterior, ao longo da implementação do projeto, realizaram-se algumas pinturas na rua. Esta atividade foi bastante apreciada pelas crianças, talvez por ser uma situação invulgar, pois, normalmente, as atividades plásticas eram

realizadas dentro da sala de atividades. Através do sucesso desta atividade, pôde constatar-se que muitas das atividades realizadas na sala também podem ser efetuadas no exterior. Se o espaço exterior do JI fosse mais rico em recursos, poderiam até fazer-se atividades plásticas utilizando materiais existentes no recreio, como areia, paus, folhas de árvore, entre outros.

De acordo com Brickman e Taylor (1996), para ser estimulante, um recreio tem de ter mais do que baloiços, escorregas e estruturas com escadas. As crianças precisam de contactar com materiais móveis que convidem a construir, imitar, explorar e experimentar.

Além do pátio comum a todas as salas do JI, a instituição dispõe ainda de um parque exterior a que chamam “bosque”. O bosque contém um parque infantil com escorrega e baloiços, oferecendo ainda uma vasta zona de floresta com espaços verdes e sombras onde as crianças podem contactar e explorar a natureza. No entanto, as crianças usufruem pouco deste espaço. Em conversa com uma auxiliar, esta explicou que, em anos anteriores, as crianças iam muitas vezes ao bosque, onde dispunham de vários materiais, como carrinhos de mão, pás, ancinhos, entre outros, contudo, o pais começaram a rejeitar esta dinâmica porque as crianças ficavam sujas de terra. Seria apenas a preocupação de que as crianças se sujassem ou haveria alguma aversão ao risco? Importa salientar que desenvolver limites físicos, assumir riscos e descobrir o mundo real ao ar livre, com todos os sentidos, pode ter grandes efeitos positivos na autoestima e confiança de uma criança (Norfolk Country Council, 2009). O espaço do bosque tem qualidades para que as crianças desenvolvam estas capacidades, sejam dinâmicas e ativas e possam experimentar e desenvolver emoções e aprendam a lidar com o imprevisto.

Ao longo do estágio, foi notória a preferência das crianças pelo espaço exterior, principalmente o bosque. Rivkin (1990), citado por Fjørtoft (2004), explica que as crianças preferem, muitas vezes, o realismo da natureza do que os brinquedos, e salienta que os espaços exteriores têm qualidades que dão sentido à brincadeira e imaginação das crianças. Fjørtoft (2004) menciona ainda algumas qualidades dos espaços da natureza que são preponderantes para as crianças, tais como: locais que despertam os sentidos por meio de texturas, sons e cheiros; novidade e imprevisibilidade e sentido de descoberta.

Ao contactarem diretamente com a natureza, as crianças têm uma maior perceção do clima e das mudanças sazonais. Esta confere-lhes ainda a sensação de tempo e espaço e oferece possibilidades de investigação (Norfolk Country Council, 2009).

Muita da pesquisa disponível salienta ainda que brincar ao ar livre é fulcral para a saúde física e para o desenvolvimento das crianças, promovendo o seu bem-estar emocional e desenvolvimento cognitivo.

Um dos aspetos que observei durante o estágio foi que frequentemente os adultos ficavam simplesmente a vigiar as crianças durante o tempo no exterior e intervinham apenas quando alguma o solicitava. Importa referir que o papel do adulto no exterior deve ser o mesmo que no interior, ou seja, um papel de apoiante e interveniente ativo. As crianças devem ser encorajadas a fazer as suas próprias escolhas e construir a sua própria aprendizagem com o apoio adequado e com a compreensão do adulto (Norfolk Country Council, 2009).

Quando estão no exterior, as crianças evidenciam capacidades diferentes daquelas que demonstram quando estão no interior, podendo, por exemplo, revelarem-se boas trepadoras ou excelentes em termos de equilíbrio (Hohmann & Weikart, 2004), como tal, o adulto deve estar atento e encorajá-las, valorizando as suas potencialidades.

É portanto essencial proporcionar às crianças experiências de qualidade em ambientes exteriores, de modo a que estas enfrentem desafios e obstáculos de uma forma interessante e divertida, que lhes permita um desenvolvimento tanto nível motor quanto cognitivo e social.

3. O envolvimento parental na Educação Pré-escolar

“A família e a instituição de educação pré-escolar são dois contextos sociais que contribuem para a educação da mesma criança; importa, por isso, que haja uma relação entre estes dois sistemas.”

(ME, 1997, p. 43)

Sendo os pais os principais responsáveis pela educação das crianças, têm também o direito de contribuir para a resposta educativa que desejam para os seus filhos (ME, 1997). Atualmente, os pais passam cada vez menos tempo com os seus filhos, devido, principalmente, aos encargos profissionais, por essa razão, sentem a necessidade de se envolverem mais no dia-a-dia destes no JI. Um estudo realizado por Smith (1980), em Oxford, revelou que a maioria dos pais entrevistados queria ser envolvida na experiência pré-escolar dos seus filhos e que mais de metade desejava ter um papel mais ativo nessa experiência (Gaspar, 2004). Ao longo do estágio, este foi um fator fundamental, pois revelou-se notória a preocupação da educadora em fomentar o envolvimento dos pais.

Importa realçar que, embora se possam confundir, envolvimento e participação são dois conceitos distintos. De acordo com Davies (1989, p. 24), envolvimento diz respeito a “todas as formas de atividade dos pais na educação dos filhos – em casa, na comunidade ou na escola”. Já o conceito de participação refere-se, segundo o autor, a “atividades dos pais que supõem algum poder ou influência em campos como o planeamento, gestão e tomada de decisões na escola” (p. 24). Ao longo do estágio, foi possível observar essencialmente um envolvimento por parte dos pais, já que, aparentemente, estes não tinham influência em questões de planeamento e tomadas de decisão no JI.

Uma vez que a família é o primeiro meio social onde a criança é integrada logo após o seu nascimento e o JI o segundo ambiente social que irá complementar a ação da família ao nível da educação e desenvolvimento da criança, é fundamental que haja uma ação coerente entre as duas instituições, que se traduza num trabalho de parceria entre educadores/as e família (Fernandes, 2011). Embora não me parecesse haver um trabalho de parceria muito acentuado, era visível o esforço da equipa

educativa em envolver as famílias, principalmente nas festas e em datas comemorativas.

Torna-se importante que os pais participem em atividades como a elaboração do projeto educativo e a organização de festas (Marques, 2001). Contudo, para que o envolvimento dos pais nas atividades do JI se torne mais eficaz, é necessário que haja uma boa relação entre a família e a instituição. A relação que se estabelece entre o JI e os pais traz vantagens tanto para as crianças quanto para os pais e o/a educador/a. De acordo com Magalhães (2007), a criança adquire confiança em si mesma com um acréscimo de felicidade, os pais elevam a sua autoestima devido à sua função de agente educativo e, para o/a educador/a, tudo se torna mais fácil se for visto de forma positiva pelos pais. De facto, pude aperceber-me de que havia uma boa relação entre os pais e a educadora, e de que esta fazia questão de partilhar com aqueles todos os progressos das crianças.

Entre a família e o JI deve existir um intercâmbio de informação, criando um clima de partilha para que ambos sejam beneficiados. O diálogo, a interação e a comunicação entre pais e crianças são fundamentais para um crescimento saudável e desenvolvimento de inteligência (Fernandes, 2011).

De acordo com Fernandes (2011), o JI tem a importante função de promover o envolvimento e a colaboração dos pais de diversas formas, adaptando-se às características e necessidades das famílias. Durante o estágio, compreendi a importância de conhecer as características de cada família, pois existem vários fatores a ter em conta, como o facto de haver famílias monoparentais e o tempo que cada uma tem disponível e/ou pretende despende com a educação pré-escolar do seu/sua filho/a.

O primeiro aspeto fundamental para promover o envolvimento dos pais é a comunicação, para que tanto o JI quanto os pais estejam ao corrente do desenvolvimento da criança (Baptista, 2013). Tal como refere Marques (2001, p. 39), “a chave do envolvimento dos pais reside numa boa comunicação”. De modo a fomentar a comunicação pais-educador/a, a NAEYC (National Association for the Education of Young Children) indica que os programas de educação pré-escolar de qualidade devem levar a cabo as seguintes práticas: dar informação às famílias sobre a filosofia e os procedimentos do programa; existência de visitas prévias ao JI; troca

de informações entre pais e educadores/as sobre a educação da criança em casa e no JI; os pais devem ser sempre bem-vindos ao JI em qualquer altura do dia; deve ser implementado um sistema de comunicação entre pais e educadores/as, permitindo uma comunicação diária (Powell, 1997, citado por Gaspar, 2004).

Outra estratégia para a promoção do envolvimento parental são as reuniões de pais, que podem ajudar o/a educador/a a conhecer melhor a criança, a sua família e necessidades (Baptista, 2013). Para Matos (2012), citado por Baptista (2013), as reuniões de pais são fulcrais para divulgar e avaliar o trabalho pedagógico.

A participação dos pais nas atividades corresponde a outra estratégia que se pode utilizar para favorecer o envolvimento parental (Baptista, 2013). Este tipo de envolvimento promove interações positivas benéficas para as crianças, para o JI e para os pais. Tal como ressalva Baptista (2013), os pais devem realizar atividades nas quais se sintam à vontade e começar a participar de livre e espontânea vontade.

Como refere a autora e como pude constatar ao longo do meu estágio, os pais participam com mais frequência em atividades relacionadas com festas, como a festa de Natal, o dia da mãe, o dia do pai e a festa de final de ano. No entanto, é uma mais-valia os pais participarem também em atividades na sala, como contar uma história ou cantar uma canção (Baptista, 2013).

Durante este estágio, pude verificar que a instituição promove todas estas estratégias de envolvimento parental e, como futura educadora, foi bastante importante ter podido contactar com algumas delas.

A comunicação com os pais foi sempre privilegiada tanto com a educadora quanto connosco (estagiárias), ainda que em conversas informais, quando os pais iam levar ou buscar a criança. Infelizmente, não foi possível assistir a nenhuma reunião de pais.

Ao longo do estágio, senti que houve uma evolução na confiança entre os pais e as estagiárias, pois estes partilhavam connosco alguns assuntos relacionados com a criança e nós partilhávamos os acontecimentos do dia ou alguma atividade em particular, dando conta do desenvolvimento da criança e das suas interações com outras crianças e connosco. Esta evolução na confiança foi sentida principalmente aquando do passeio de final de ano, pois os pais perguntaram se nós (estagiárias) também íamos acompanhar as crianças e, ao termos respondido que sim, estes

ficaram mais tranquilos. Sentir que ganhei a confiança dos pais foi muito importante para mim, pois a boa relação que se estabelece entre um/a educador/a e a família contribui para que a criança se sinta mais confiante e mais feliz.

No que diz respeito à participação nas atividades, além de participarem nas festividades, os pais tiveram um papel preponderante no projeto “o fundo do mar”. Sendo a questão de partida do projeto “o que há no fundo do mar e quais os animais que lá vivem?”, decidimos pedir a colaboração dos pais, para que, em casa, com as crianças, pesquisassem sobre este assunto. Os pais foram bastante recetivos e aceitaram o desafio. Embora não estivesse à espera de uma grande adesão, fiquei surpreendida com a quantidade de pesquisas e trabalhos plásticos realizados pelas crianças em conjunto com os pais. Quase todos os dias havia alguma pesquisa para partilhar com o grupo e foi a partir destas que as crianças decidiram o que queriam fazer no projeto “o fundo do mar”.

O facto de a colaboração dos pais ter sido o ponto de partida para a resposta das crianças sobre o que queriam fazer constituiu uma grande aprendizagem para mim. Com esta experiência, apercebi-me que é realmente possível envolver os pais nos projetos e fazer com que a sua colaboração seja útil para o processo. Assim, tanto as crianças quanto os pais sentiram o seu trabalho valorizado.

Segundo Fontão (1998), citado por Magalhães (2007), existem várias formas de participação referentes ao envolvimento entre o JI e a família. Magalhães (2007) assinala três tipos de modalidades: a modalidade tutorial, em que o/a educador/a tem como função a transmissão de conhecimentos e não existe qualquer envolvimento dos pais; a modalidade colaborativa, em que existe um enriquecimento do currículo com a participação ativa dos pais, e, por último, a modalidade co participativa, em que o envolvimento dos pais tem um peso maior no trabalho a desenvolver no JI.

Assim, através do que observei durante o estágio, posso dizer que a modalidade praticada na instituição é uma modalidade colaborativa, pois, embora esteja nela implícita a importância da participação dos pais, esta restringe-se aos objetivos da instituição. De acordo com Magalhães (2007), esta é a modalidade mais praticada pelos/as educadores/as de infância. Esta será também a forma mais fácil de envolver os pais, pois estes têm oportunidade de dar o seu contributo, participando nas atividades, e de fazer algo que queiram e não algo a que sejam obrigados. Uma

vez que, de acordo com Gaspar (2004), um dos problemas que as famílias enfrentam hoje em dia é a falta de tempo, esta modalidade permite também que os pais participem sem que isso lhes tome tanto tempo como a modalidade co participativa.

Concluindo, o envolvimento dos pais ao longo do estágio traduziu-se, para mim, numa experiência-chave, pois pude compreender que há diversas formas de envolver os pais e que estes, ao serem os principais interessados na educação dos seus filhos, valorizam o facto de serem tidos em conta na educação pré-escolar dos mesmos. Com esta experiência, sinto que estou mais preparada para o meu futuro como educadora, pois aprendi várias estratégias para envolver os pais e aprendi a valorizar o seu envolvimento.

4. A interação Adulto/Criança

“Interação é o diálogo verbal ou não verbal que surge quando os adultos brincam ou comunicam com crianças.”

(Brickman & Taylor, 1996, p. 27)

Desde que nasce, a criança torna-se membro da sociedade e é um ser que necessita do apoio do adulto para satisfazer as suas necessidades (Baptista, 2011). Enquanto educador/a da criança, o/a adulto/a transmite-lhe valores sociais, podendo constituir-se, também, num alicerce nas suas aprendizagens (Baptista, 2011). Assim, a interação que se estabelece entre o/a educador/a de infância e a criança é fundamental para que esta cresça e se desenvolva em harmonia.

De acordo com Dias e Behring (2004), o/a educador/a de infância tem a responsabilidade de criar ambientes, materiais e equipamentos adequados ao seu grupo, de modo a que interceda no desenvolvimento dessas crianças, enriquecendo o desenvolvimento dos processos cognitivos e sociais das mesmas. Para que tal aconteça, “na condição de mediador/interventor, o adulto necessita conhecer as inúmeras capacidades infantis, a cultura da infância, as cem linguagens da criança, compreendendo-a como um ser de cultura, que se desenvolve continuamente, abrindo sempre mais possibilidades desenvolvimentais” (Dias & Behring, 2004, p. 103).

A forma como o/a educador/a comunica, interage e reage às emoções da criança é influenciada pela conceção de criança que cada educador/a possui (Baptista, 2011). De acordo com Brendekamp (1990), citado por Baptista (2011, p. 27):

“As interações adequadas ao nível do desenvolvimento da criança dizem respeito ao conhecimento que o adulto tem sobre ela, e ainda sobre as expectativas do comportamento que tem, pelo menos neste caso, deve compreender que cada criança é um ser individual com diferenças únicas”.

Ao longo do estágio pude compreender a importância de conhecer o grupo de crianças e cada criança individualmente para começar a planear atividades de acordo com os seus gostos e interesses. É, portanto, fundamental que o/a educador/a compreenda a criança para que possa promover o desenvolvimento da sua autonomia e da sua autoestima (Novo & Mesquita-Pires, 2009).

Nem todos/as os/as educadores/as educam da mesma forma, ou apoiam a criança do mesmo modo. Cada instituição está inserida num contexto com culturas, grupos, famílias e equipas de trabalho diferentes, devendo o/a educador/a adaptar-se para ir ao encontro desses aspetos. Além disso, a formação pessoal do/a educador/a, o seu conhecimento sobre o processo de aprendizagem das crianças, a sua experiência de relações pessoais, as suas ideias sobre a forma como as crianças aprendem e a forma como ele/a próprio/a foi ensinado/a são fatores que influenciam o estilo do seu trabalho com as crianças (Brickman & Taylor, 1996).

De acordo com Brickman e Taylor (1996) existem muitas formas de os adultos apoiarem as crianças sem entrarem diretamente em relação com elas, por exemplo através da colocação de mais materiais na sala. No entanto, de acordo com os autores quando os adultos entram diretamente num jogo com a criança ou numa conversa, estão a contribuir para o seu desenvolvimento. Estudos revelam que as crianças envolvem-se de forma mais ativa e motivada quando as atividades e interações são agradáveis e estão relacionadas com as suas necessidades ou interesses (Brickman & Taylor, 1996).

Ao longo do estágio, estabeleci como uma das minhas prioridades criar uma boa relação com as crianças, intervindo nas suas brincadeiras e ouvindo as suas opiniões para que, em conjunto com a minha colega de estágio, pudéssemos estabelecer um plano de acordo com as motivações das crianças. Este aspeto revelou-se fulcral para o sucesso das atividades e para que as crianças se sentissem satisfeitas e realizadas com os seus progressos.

De acordo com Hohmann e Weikart (2011, p. 63), “um clima de apoio interpessoal é essencial para a aprendizagem ativa, porque esta é, basicamente, um processo social interativo”. Assim, o clima criado entre adultos e crianças dentro da sala deverá corresponder a um clima de apoio e confiança, em que estes partilham o controlo sobre o processo de ensino-aprendizagem.

Segundo Hohmann e Weikart (2011), os alicerces das relações humanas são a confiança nos outros, a autonomia, a iniciativa, a empatia e a autoconfiança, pois o desenvolvimento destes fatores proporcionam a base para a socialização pela qual a criança passa na transição para a vida adulta. A confiança nos outros permite à criança aventurar-se em ações propostas pelo adulto sabendo que este a apoiará, se necessário, na realização da tarefa (Hohmann & Weikart, 2011). A autonomia é a capacidade das crianças de efetuarem as suas próprias escolhas relativamente a uma determinada tarefa, pois “necessitam simultaneamente de desenvolver um sentido de identidade própria enquanto pessoas autónomas e independentes, com capacidade para efetuar escolhas e tomar decisões” (Hohmann & Weikart, 2011, p. 66). A iniciativa diz respeito à capacidade de a criança iniciar uma atividade por vontade própria e levá-la até ao fim; é importante que os adultos encorajem as crianças nas suas capacidades de fazer escolhas e de tomar decisões para se verem como pessoas competentes e capazes (Hohmann & Weikart, 2011). A empatia é a capacidade que permite às crianças perceberem os sentimentos dos outros e relacioná-los com os seus próprios sentimentos (Hohmann & Weikart, 2011).

Por último, a autoconfiança equivale à capacidade que a criança tem de acreditar nas suas competências para a realização de uma determinada tarefa. De acordo com Curry e Johnson (1990), citados por Hohmann e Weikart (2011) “a autoconfiança desenvolve-se quando as crianças vivem em contextos que as apoiam – desenvolvendo as suas capacidades e interesses e dando-lhes oportunidades para experimentar o sucesso” (pp. 68-69).

Tanto os adultos como as crianças beneficiam quando o adulto mantém um clima de apoio firme, pois as crianças sentem-se motivadas a prosseguir e levar a bom porto as suas intenções e motivações e os adultos também aprendem acerca das capacidades de cada criança individual (Hohmann & Weikart, 2011).

Durante o estágio, senti que estes fatores foram explorados com as crianças, nomeadamente nas atividades proporcionadas por mim e pela minha colega, pois tivemos a preocupação de dar às crianças autonomia, escolhendo como queriam realizar a atividade e dando a sua opinião. Incentivámos também iniciativa das crianças para fazerem as coisas sozinhas e pondo em evidência as suas capacidades, aumentando assim a sua autoconfiança. Foi também nossa preocupação criar sempre

um clima de empatia e confiança entre nós e as crianças, pois estas sabiam que as apoiávamos se necessário e as encorajávamos a discutir os seus planos e propósitos. Por outro lado, julgo que, em algumas atividades, principalmente para abordar as festividades, era dada às crianças pouca autonomia e iniciativa e, assim, compreendi a importância de lhes perguntar o que gostariam de fazer, porque elas têm de facto ideias e sentem-se mais realizadas ao fazerem algo que seja fruto da sua imaginação.

Como já se referiu, cada educador/a tem o seu estilo e a sua forma de educar, logo, proporciona climas interpessoais que envolvem as crianças de diferentes maneiras. Hohmann e Weikart (2011) distinguem três tipos de climas: clima de permissividade, clima diretivo e clima de apoio. Ao longo do estágio, pude observar que se utilizava uma alternância entre climas.

Num clima de permissividade, são as crianças que detêm o controlo. Normalmente, os adultos deixam as crianças sozinhas para que possam brincar livremente e intervindo apenas quando alguma o pede (Hohmann & Weikart, 2011). Na sala onde estagiei, era possível observar este tipo de clima durante uma parte da manhã, pois as crianças iam para o exterior onde brincavam umas com as outras sem intervenção por parte das adultas. Pude comprovar que, tal como referem os autores, este tipo de clima é favorável para crianças com espírito independente que assumem papéis de liderança, no entanto, outras podem ter dificuldade em encontrar coisas para fazer e com isso sentirem-se frustradas. As crianças mais ativas aproveitavam o tempo de brincadeira livre até ao fim, estando sempre em atividade e motivadas, por outro lado, algumas, normalmente as mais tímidas, perguntavam repetidamente o que podiam fazer e ficavam aborrecidas.

O clima diretivo é utilizado para aprender e para ensinar e são os adultos que controlam as atividades. Neste tipo de clima, os adultos falam e as crianças ouvem e seguem ordens (Hohmann & Weikart, 2011). Na sala dos 4 anos, este clima era visível quando, a dada altura da manhã, a educadora chamava um grupo de crianças para fazer determinada tarefa por ela orientada. Essas atividades variavam entre fichas de atividades e trabalhos plásticos. Nas atividades extra curriculares, como Música, Inglês e Ginástica, também predominava este tipo de clima. De acordo com Hohmann e Weikart (2011), o clima diretivo recompensa as crianças que gostam de

seguir ordens, porque estas sentem-se bem-sucedidas ao atingir as expectativas dos adultos.

Por último, o clima de apoio caracteriza-se pela partilha do controlo entre crianças e adultos no processo de aprendizagem e de ensino (Hohmann & Weikart, 2011). Neste clima, os adultos valorizam a ação das crianças como meio de aprendizagem e abordam os conflitos utilizando estratégias de resolução de problemas (Hohmann & Weikart, 2011). Aquando da chegada à sala, era predominante este tipo de clima, pois as crianças e a educadora sentavam-se na manta e partilhavam experiências, contavam histórias sobre o que cada uma tinha feito em casa e coisas importantes que lhes aconteciam. Na minha perspetiva, este era dos momentos mais importantes do dia, pois era quando a educadora ouvia realmente cada criança individualmente e valorizava o que cada uma tinha para contar.

Brickman e Taylor (1996) mencionam cinco fatores fundamentais para um estilo de reação correto. Em primeiro lugar, o/a educador/a deve “apoiar o prazer que as crianças retiram do contacto com pessoas, materiais e ideias” (Brickman & Taylor, 1996, p. 31). De acordo com os autores, as crianças ficam mais empenhadas quando partilham os aspetos lúdicos com os adultos. Assim, é fundamental que os adultos brinquem com elas e participem nas suas atividades, em vez de ficarem frustrados com o facto de estas quererem estar constantemente a brincar. Este aspeto foi bastante visível ao longo do estágio, pois as crianças ficavam bastante entusiasmadas quando os adultos brincavam com elas.

O/a educador/a deve também “seguir os interesses das crianças” (Brickman & Taylor, 1996, p. 31). Para tal, torna-se importante fazer a distinção entre o que é interessante para o adulto e o que é interessante para a criança, ou seja, o adulto deve ser capaz de ouvir e observar a criança para atribuir importância aos seus interesses. Muitas vezes, o que é interessante para o adulto não o é para a criança, por exemplo na elaboração das prendas da Páscoa, dia da mãe, entre outras, teria sido uma mais-valia perguntar primeiro às crianças o que gostariam de fazer.

Tal como já foi referido é fundamental “partilhar o controlo com as crianças” (Brickman & Taylor, 1996, p. 32), ou seja, é importante dar à criança oportunidade de escolha mesmo em atividades que são planeadas pelos adultos. Seria vantajoso para as crianças terem mais possibilidades de escolha, por exemplo, nas atividades

extracurriculares, pois os adultos podem partilhar o controlo com as crianças nestas atividades encorajando-as na descoberta das suas próprias formas de trabalhar com os materiais.

Num estilo de reação correto o adulto deve falar com a criança, considerando o seu nível de compreensão. Torna-se, portanto, fundamental que o adulto dê informação à criança e a transmita de modo que ela compreenda, tendo em conta que os métodos de raciocinar e de resolver problemas das crianças são diferentes das capacidades dos adultos (Brickman & Taylor, 1996). Esta perfaz uma capacidade claramente visível na educadora cooperante, pois esta mostrava-se bastante expressiva na forma de comunicar com as crianças e fazia questão que estas a compreendessem. Por exemplo, ao contar uma história, a educadora não omitia as palavras mais invulgares, em vez disso, dizia a palavra e de seguida explicava o seu significado, para que todas as crianças compreendessem. Assim, a educadora dava às crianças a possibilidade aumentarem o seu vocabulário.

Por fim, o/a educador/a deve “encorajar as crianças com experiências em que possam ter êxito” (Brickman & Taylor, 1996, p. 32). Os adultos devem promover atividades nem demasiado fáceis nem demasiado difíceis, para que a criança possa ter êxito nas experiências que realiza e, ao mesmo tempo, sentir obstáculos e desafios. Para tal, é necessário que o adulto tenha um profundo conhecimento das capacidades e do nível de desenvolvimento de cada criança, pois só assim conseguirá um equilíbrio entre o exequível e o desafiante. Durante o estágio, senti, por vezes, receio em planear atividades que as crianças não fossem capazes de fazer ou que não fossem estimulantes, apercebendo-me, portanto, da importância de conhecer bem o grupo. Deste modo, foi fundamental o apoio da educadora cooperante, que tinha, obviamente, uma melhor noção do que era adequado de acordo com o nível de desenvolvimento das crianças.

Este último aspeto remonta ao conceito, introduzido por Vygotsky, ZDP (Zona de Desenvolvimento Proximal), que diz respeito à distância entre o nível de desenvolvimento real e o nível de desenvolvimento proximal (Grosso, 2013). As aprendizagens que ocorrem na ZDP fazem com que a criança se vá desenvolvendo. Neste sentido, o/a educador/a deverá proporcionar à criança diversos tipos de

aprendizagem, através do “Scaffolding”⁹, ou seja, colocando-lhe desafios (Grosso, 2013). O/a educador/a deve, portanto, assumir-se como um/a mediador/a entre a criança e o mundo, auxiliando-a a trabalhar “no limite” das suas capacidades atuais (Grosso, 2013).

Segundo a teoria de Vygotsky, os conhecimentos que a criança adquire desenvolvem-se através das interações sociais e com o meio, ou seja, esta é interativa, porque adquire os seus conhecimentos através de relações intra e interpessoais (Folque, 2012).

Assim, pode concluir-se que a relação e as experiências que o/a educador/a proporciona às crianças revelam-se fulcrais para o seu desenvolvimento, pois, tal como afirma Grosso (2013), as interações permitem à criança a interiorização de conhecimentos, papéis e funções sociais importantes para a formação de novas aprendizagens e da própria consciência.

⁹ Scaffolding – termo inglês que significa colocar andaimes.

5. A voz das crianças – Abordagem de mosaico

5.1. Enquadramento concetual e metodológico

Durante muito tempo, as crianças foram vistas como “objetos” nas mãos dos adultos, ou seja, eram encaradas como um reflexo da ação do adulto e dos seus esforços educativos. Predominava a ideia da criança como desprovida de sentido e racionalidade, incompetente e dependente da ação do adulto. A evolução das perspetivas acerca do tipo de envolvimento e participação da criança em investigações deverá ser compreendida a partir das transformações em relação às conceções acerca da mesma e do seu desenvolvimento.

Christensen e Prout (2002) identificaram quatro perspetivas acerca da visibilidade da criança na investigação. As perspetivas assentam na diferença entre ver as crianças como objetos, como sujeitos, como atores sociais e, finalmente, como participantes. As duas primeiras negligenciam a imagem da criança como ator social, salientando a dependência e a incompetência da criança, sendo a sua vida analisada a partir do olhar do adulto. As duas últimas perspetivas consideram as crianças como atores sociais com voz e ação, integradas nos processos de investigação onde participam e colaboram com os adultos.

Dahlberg *et al.* (1999) prestaram um grande contributo no campo da educação de infância, que ajudou na compreensão da criança como co construtora de conhecimento, de identidade e de cultura. A criança passou, portanto, a ser vista como possuidora de uma voz própria que deve ser tida em conta, beneficiando de oportunidades de envolvimento em diálogo democrático e em processos de tomada de decisão.

Partindo deste princípio, a abordagem de mosaico de Clark e Moss (2001) tem como influência a pedagogia de participação em que o objetivo é promover o envolvimento da criança na experiência e na construção de aprendizagens.

Esta pedagogia centra-se, segundo Oliveira-Formosinho (2011), em quatro eixos pedagógicos fundamentais. Em primeiro lugar, o ser/estar, que remete para uma pedagogia onde emergem aprendizagens das semelhanças e diferenças desde o

nascimento. O segundo eixo pedagógico é pertença/participação, que leva a uma pedagogia de laços em que o reconhecimento da pertença à família é alargado, progressivamente, à comunidade local e à sua cultura. O terceiro é o eixo das linguagens/comunicação, que invoca uma pedagogia cuja intencionalidade é a do fazer, ou seja, centra-se na experimentação, em constante interação, reflexão e comunicação. Finalmente, o eixo da narrativa das jornadas de aprendizagem permite conhecer, compreender e refletir sobre o que é feito.

É de salientar que, na pedagogia de participação, o/a educador/a tem o importante papel de encorajar, favorecer desafios e conferir autonomia às crianças. A pedagogia de participação enfatiza a ideia de que as crianças devem ser vistas, mas também ouvidas.

A abordagem de mosaico foi desenvolvida por Clark e Moss como uma metodologia para escutar crianças pequenas, reconhecendo-as como co construtores de significados e *experts* da sua própria vida. Reforçando esta ideia, Clark e Moss (2005) referem os quatro princípios desta abordagem: crianças como especialistas das suas próprias vidas; crianças como comunicadoras hábeis; crianças como detentoras de direitos e, por último, crianças como fabricantes de significado.

Esta abordagem faz repensar os pontos de vista e as experiências das crianças que devem ser ouvidas e respondidas pelos adultos, capacitando as mesmas a terem uma voz de mudança no seu JI.

Clark e Moss (2005) estabelecem cinco características desta abordagem, a saber: participativa, adaptável, multimétodo, reflexiva e incorporada na prática. É participativa porque reconhece as competências das crianças, ouvindo-as, ou seja, privilegia o escutar as crianças. É um método adaptável, pois pode ser aplicado em diferentes grupos de crianças e em diversas instituições. É reflexiva porque incide sobre quatro etapas fundamentais – ouvir, observar, documentar e interpretar – incluindo as crianças, pais e educadores/as. É incorporada na prática, uma vez que pretende que as opiniões das crianças sirvam de base para o trabalho dos/das educadores/as. Por último, é um multimétodo, porque combina o verbal com o visual, valorizando as brincadeiras, as ações e reações e as formas simbólicas, tais como desenhos e fotografias, permitindo, portanto, que se escute a criança de diferentes formas.

Sendo a abordagem de mosaico um multimétodo, importa salientar os métodos que se podem aplicar. As **câmaras** podem ser utilizadas para que as crianças fotografem o que consideram mais relevante consoante a temática abordada. Os **passeios** consistem na exploração da instituição através de um circuito guiado pelas próprias crianças. Os **mapas** servem para efetuar registos de informações fornecidas pelas crianças nos passeios. A **conferência** consiste numa conversa em grande grupo, em que as crianças podem partilhar as suas opiniões e o adulto deve escutá-las. A **dramatização** é utilizada principalmente com crianças de idade inferior a dois anos e baseia-se na representação com um conjunto de elementos de jogo e outros equipamentos. A **documentação e observação** dizem respeito ao registo das conceções das crianças e à observação qualitativa dos acontecimentos. As **entrevistas/conversas** são realizadas às crianças, pais/encarregados de educação, educadores/as e auxiliares para conhecer as perspetivas das crianças. Por último, a construção do **tapete mágico** é o momento de observação e reflexão sobre os momentos mais marcantes desta abordagem para as crianças.

A abordagem de mosaico desenvolve-se em três fases. Na primeira fase, são usados diversos métodos participativos, nomeadamente fotografias, conversas, circuitos, mapas e conferências. É nesta fase que se reúnem as informações sobre as perspetivas das crianças, através de conversas/entrevistas com estas, pais e equipa educativa. A segunda fase dedica-se ao tratamento e análise dos dados e decorre ao mesmo tempo que a fase 1. Finalmente, na terceira fase, com base nas fotografias e conversas anteriormente realizadas com as crianças, decide-se sobre possíveis alterações na vida destas no JI, através, por exemplo, de transformações de determinadas áreas.

5.2. Objetivo do estudo

A aplicação desta abordagem no estágio de prática de ensino supervisionada teve como objetivo central investigar a voz das crianças, nomeadamente compreender as suas perspetivas acerca do JI. A principal preocupação centrou-se em perceber como elas se sentem no JI a nível tanto dos espaços e das experiências proporcionadas quanto das relações interpessoais.

5.3.Participantes

O estudo foi realizado com enfoque em duas crianças, embora todas tivessem tido oportunidade de participar. Voluntariam-se onze crianças, contudo, ao longo do processo, algumas desistiram. Assim, participaram cinco crianças, os respetivos pais/encarregados de educação, a educadora e as auxiliares. Foram escolhidas a criança R. e a criança H., sendo que a primeira era mais tímida e reservada e a segunda, mais extrovertida e faladora.

Esta escolha teve o intuito de perceber as vantagens da aplicação desta abordagem, consoante a personalidade das crianças. Muitas vezes, as crianças mais tímidas não têm oportunidade de serem ouvidas, podendo esta abordagem mostrar-se vantajosa para elas, dando-lhes a possibilidade de partilhar e levar a cabo as suas ideias. Por outro lado, as crianças mais faladoras e desinibidas podem ser mais expressivas nas suas opiniões, dando também contributos significativos para esta abordagem.

5.4.Metodologia

Tal como acima referido, a abordagem de mosaico é um multimétodo que se desenvolve em três fases. Na primeira fase, começou-se por explicar aos pais e à equipa educativa o que se entende por abordagem de mosaico e procedeu-se uma conversa introdutória com o grupo de crianças sobre o estudo que iria ser realizado. Por questões éticas, todos os pais foram informados e esclarecidos através de uma carta, junto com a qual foram enviadas autorizações para as crianças participarem no estudo (Anexo n.º 2).

Nesta primeira fase, foram realizadas as conversas com as crianças, tendo por base algumas questões orientadoras (Apêndice n.º 14, quadro n.º 21) que dependeram de criança para criança, uma vez que não foram realizadas entrevistas, mas sim conversas informais. De seguida, realizaram-se os passeios com as crianças pela instituição, em que estas tiraram fotografias e foram fazendo comentários acerca dos seus interesses no JI. As crianças fizeram também desenhos representativos dos

passeios e, posteriormente, construíram-se os mapas com os desenhos e as fotografias.



Figura n.º 44 - Passeios pela instituição com recurso a câmaras fotográficas



Figura n.º 45 - Elaboração dos mapas

As conversas com os pais/encarregados de educação, educadora e auxiliares foram realizadas nesta fase, num contexto informal, tendo por base algumas questões orientadoras (Apêndice n.º 14, quadros n.º 22 e 23). À medida que decorriam estes momentos, foi construído o tapete mágico com as crianças envolvidas, onde se colocaram os mapas e informações das crianças, onde foi partilhado todo o processo, tendo tido todas elas a oportunidade de dar a sua opinião sobre o que pensam acerca do JI.



Figura n.º 46 – Partilha do tapete mágico com todo o grupo

A segunda fase decorreu ao mesmo tempo que a primeira e dedicou-se à documentação, observação e recolha de informações em simultâneo, ou seja, realizou-se uma triangulação de dados. A triangulação permite verificar quais são as informações relevantes e pertinentes para trabalhar.

A terceira fase não foi aplicada neste estudo.

5.5. Procedimentos de recolha e tratamento dos dados

O tratamento e análise de dados refere-se à organização, seleção, avaliação e reflexão acerca das informações recolhidas. Trata-se de um processo contínuo, ou seja, deve ser feito ao longo da investigação conforme a informação é recolhida. O principal objetivo do tratamento de dados reside em organizar e “limpar” os dados. Limpar os dados significa selecionar a informação pertinente em detrimento dos dados que não vão ao encontro do objetivo da investigação. O tratamento e análise de dados deve resultar numa construção lógica e de fácil leitura para que a análise seja eficaz e fidedigna.

Relativamente à recolha de dados com as crianças, após uma breve conversa com as mesmas sobre o que pensam sobre o JI, iniciaram-se os passeios pela instituição. Ao longo dos passeios, além de tirarem fotografias aos espaços de interesse, as crianças iam dando informações e explicando o que mais gostavam e menos gostavam no JI. De seguida, cada criança desenhou o mapa do seu percurso. Os passeios foram gravados em formato de vídeo, permitindo uma maior autenticidade dos dados.

As conversas foram realizadas tanto ao longo dos passeios quanto no momento do desenho do mesmo, de modo a torná-las o menos formais possível, para que as crianças se sentissem à vontade e partilhassem as suas perspetivas. Através das informações fornecidas por elas, foi possível realizar tabelas de categorização que revelam os pontos de interesse das duas crianças escolhidas para realizar o estudo (Apêndice n.º 15, quadros n.º 24 e 25).

Os mapas foram elaborados individualmente e contêm as fotografias recolhidas ao longo dos passeios, os comentários e os desenhos dos percursos

(Apêndice n.º 15, figuras n.º 42 e 43). A construção dos mapas deu oportunidade às crianças de refletirem sobre os seus interesses no JI.

A recolha de dados com os pais foi feita através de conversas informais quando iam levar/buscar as crianças à instituição. Antes de se iniciar a conversa, pedimos autorização para gravar em formato de áudio, permitindo uma maior veracidade dos dados recolhidos. Foram utilizadas algumas questões orientadoras. No entanto, foram surgindo outras informações relevantes não relacionadas diretamente com as questões colocadas. Foi realizada uma tabela de categorização com as informações fornecidas pelos pais ao longo das conversas sobre os interesses do seu/sua filho/a acerca do JI (Apêndice n.º 15, quadros n.º 26 e 27).

À semelhança do que aconteceu com os pais, foram realizadas conversas informais com a equipa educativa. As conversas foram gravadas em formato de áudio com autorização da educadora e das auxiliares. Durante os momentos de conversa, tanto a educadora quanto as auxiliares deram opiniões relevantes para o estudo, originando as tabelas de categorias apresentadas nos quadros n.º 28 e 29 do Apêndice n.º 15,

5.5.1. Triangulação dos dados

À medida que foram sendo recolhidos os dados, realizou-se a triangulação para combinar e confrontar informações relevantes para o estudo e verificar se existem dados contraditórios.


Uma vez que as conversas com as crianças decorreram aquando dos passeios e da realização dos desenhos, as informações obtidas através destes métodos (passeios, fotografias, desenhos e conversas) são correspondentes. Assim, pareceu-nos pertinente cruzar as informações fornecidas pelas crianças, pelos pais e pela equipa educativa nas conversas, levando-nos a uma melhor compreensão da perspetiva das duas crianças escolhidas para o estudo (Apêndice n.º 16).

5.6. Apresentação e discussão dos dados


Através dos dados recolhidos ao longo do estudo, apresentarei de seguida uma análise qualitativa dos mesmos. É de salientar que, por se tratar de uma análise qualitativa, esta tem um cariz subjetivo e, como tal, poderá suscitar outras interpretações.

Ao longo das conversas, circuitos e realização dos mapas, surgiram cinco assuntos predominantes, nomeadamente: locais preferidos da criança no JI, atividades de que mais gosta, o que não gosta no JI, quais as pessoas que mais gosta no JI e, por último, qual/quais a/s função/funções que a criança atribui ao JI.

Relativamente aos locais de interesse da criança R. no JI, esta mencionou e tirou fotografias durante os circuitos, essencialmente, a espaços onde pode brincar calmamente.

Quadro n.º 32 - Locais que a criança R. mais gosta no JI		
Categorias mencionadas	Comentários da criança	Fotografias tiradas pela criança
Bosque	<ul style="list-style-type: none"> • “Gosto da casa pequenina porque é divertida.” • “Também brinco no escorrega.” 	 <p>Figura n.º 47 – Casa de madeira no bosque</p>

Escadas do silêncio	<ul style="list-style-type: none"> • “Gosto das escadas do silêncio porque a luz é gira e são muito curtas.” 	 <p>Figura n.º 48 – Escadas do silêncio</p>
Área dos jogos e dos carros	<ul style="list-style-type: none"> • “Na sala, gosto de brincar nos carros e nos jogos porque tem um jogo que parecem bolachas porque é feito de madeira.” 	 <p>Figura n.º 49 – Área dos jogos</p>  <p>Figura n.º 50 – Área dos carros</p>
Refeitório	<ul style="list-style-type: none"> • “Gosto muito do refeitório porque há lá jogos de lego para fazer pinguins e bonecos.” 	 <p>Figura n.º 51 - Refeitório</p>

Gabinete das educadoras	<ul style="list-style-type: none"> • “Gosto muito do sítio onde a N. trabalha porque ela faz lá trabalhos giros para os meninos e vamos lá ver coisas no computador.” 	 <p>Figura n.º 52 – Gabinete das educadoras</p>
-------------------------	--	--

O bosque é um espaço relevante para a criança, pois, durante as conversas, este foi um local mencionado várias vezes. O bosque permite que as crianças brinquem livremente e explorem os elementos da natureza, como tal, torna-se bastante apreciado pelas mesmas, apesar de lá irem poucas vezes; a criança refere o bosque como o seu espaço preferido.

A criança demonstrou interesse por áreas mais calmas, como as dos carros e dos jogos, a escadas do silêncio, o gabinete das educadoras e o refeitório. Embora o bosque seja um local onde as crianças gastam mais energia e são mais ativas e barulhentas, a criança R. referiu gostar de brincar na “casa pequenina”, que é um local mais reservado, onde brinca em pequenos grupos.

A referência às escadas do silêncio deve-se ao facto de estas terem alguma mística, é um local onde não se pode fazer barulho e as crianças respeitam isso. A criança referiu gostar da luz daquelas escadas.

As áreas dos carros e dos jogos são também mencionadas pela equipa educativa como sendo as preferidas da criança R., o que revela que a criança escolhe frequentemente estes locais para brincar. O refeitório é o local onde a criança brinca com legos. Durante as conversas, também o pai fez referência ao interesse da criança pelos legos, existindo, assim, consonância entre as afirmações.

A criança R. refere o gabinete das educadoras como um local onde podem ver coisas no computador e onde a educadora prepara os trabalhos para as crianças. A

referência ao gabinete das educadoras revela o interesse da criança pelas novas tecnologias e pelas tarefas promovidas pela educadora.

Além de referir estes espaços durante as conversas e de tirar as fotografias, a criança desenhou também os locais no seu mapa (Apêndice n.º 15, figura n.º 42).

A equipa educativa mencionou também a área da casinha como sendo uma das preferidas da criança (Apêndice n.º 15, quadro n.º 28). Assim, pode concluir-se que a criança gosta de brincar em todas as áreas de brincadeira/jogo simbólico da sala.

A criança mencionou ainda algumas coisas que mais gosta e menos gosta no JI.

Quadro n.º 33 – O que a criança R. mais gosta no JI	
Categorias mencionadas	Comentários da criança
Projeto	<ul style="list-style-type: none"> • “Gosto do fundo do mar.”
Brincar	<ul style="list-style-type: none"> • “O que eu gosto mais é de brincar e não gosto de trabalhar.”
Legos	<ul style="list-style-type: none"> • “Gosto muito do refeitório porque há lá jogos de lego para fazer pinguins e bonecos.”
Brinquedo favorito	<ul style="list-style-type: none"> • “O ursinho é o meu brinquedo preferido.”

Quadro n.º 34 – O que a criança R. não gosta no JI	
Categorias mencionadas	Comentários da criança
Trabalhar	<ul style="list-style-type: none"> • “O que eu gosto mais é de brincar e não gosto de trabalhar.”
Ir todos os dias	<ul style="list-style-type: none"> • “Eu digo para ficar de férias e não fico de férias.” • “Não gosto de vir à escola todos os dias.”

Embora o pai tenha referido que a criança vê o JI como um local onde vai trabalhar e aprender, a criança mencionou essencialmente que gosta de brincar no JI e que não gosta de trabalhar. No entanto, houve uma referência por parte da criança ao projeto “O fundo do mar”, o que revela que a criança gostou de participar neste. A equipa educativa referiu ainda que a criança gosta de pesquisar e fazer experiências no JI (Apêndice n.º 15, quadro n.º 28), talvez por isso, a criança tenha gostado de participar no projeto “o fundo do mar”.

Não é claro se a criança R. gosta de ir ao JI, pois apesar de a equipa educativa e de o pai acharem que sim, esta afirma que não gosta de ir todos os dias e preferia ficar de férias mais vezes (Apêndice n.º 16, quadro n.º 30). Tal facto revela que a criança demonstra gostar de ir e de estar no JI, no entanto, gostava de ficar mais vezes em casa com os pais. Pode deduzir-se que a criança sente que passa demasiado tempo no JI, apesar de gostar de lá estar e das coisas que faz.

A criança referiu, também, quem são as pessoas com mais se identifica no JI, mencionando uma adulta (auxiliar) e uma criança.

Quadro n.º 35 - Pessoas que a criança R. mais gosta no JI	
Categorias mencionadas	Comentários da criança
Auxiliar P.	<ul style="list-style-type: none"> • “Eu brinco com P., ela diz: “cadeira rota” e depois eu caio e ela segura-me. Ela faz isso no banco.”
Amiga H.	<ul style="list-style-type: none"> • “No bosque brinco com a H.”

É de salientar que tanto a equipa educativa quanto a criança referem a mesma auxiliar como sendo a adulta de referência para a criança R (Apêndice n.º 16, quadro n.º 30). A criança mencionou uma brincadeira específica que faz com a auxiliar, o que revela que esta dá valor a que os adultos brinquem com ela. Brincar com as crianças é benéfico não só para a criança, uma vez que corresponde a uma forma de valorizar os seus interesses e intenções, como para o adulto, pois ao brincarem com

as crianças ao ar livre, os adultos aprendem mais sobre aquilo que elas são capazes de fazer e sobre aquilo que as motiva (Hohmann & Weikart, 2004).

A criança refere também a amiga H. como sendo a criança com quem gosta de brincar, nomeadamente no bosque.

Apesar de a criança gostar essencialmente de brincar no JI, atribuiu ainda outras funções ao JI. Para a criança R., este representa também um local onde se dorme e onde se trabalha.

Quadro n.º 36 - O que a criança R. pensa que vai fazer ao JI	
Categorias mencionadas	Comentário da criança
Brincar	<ul style="list-style-type: none"> “Os meninos vêm à escola brincar, dormir e trabalhar.”
Dormir	
Trabalhar	

Relativamente à criança H., esta é bastante ativa e dinâmica, o que se comprova através da sua preferência por espaços exteriores e/ou amplos.


Quadro n.º 37 - Locais que a criança H. mais gosta no JI		
Categorias mencionadas	Comentários da criança	Fotografias tiradas pela criança durante os percursos pela instituição
Bosque	<ul style="list-style-type: none"> “Gosto do bosque porque ando no baloiço, na caixa de areia e no escorrega.” 	

Figura n.º 53 - Bosque

Varanda	<ul style="list-style-type: none"> • “Gosto muito da varanda porque andamos lá de trotineta e brinco com os meus amigos.” 	 <p>Figura n.º 54 – Varanda</p>
Área da casinha	<ul style="list-style-type: none"> • “Na sala, gosto da casinha, mas brincamos poucas vezes porque as senhoras não deixam.” 	 <p>Figura n.º 55 – Área da casinha</p>
Área dos tapetes	<ul style="list-style-type: none"> • “Eu gosto dos tapetes porque nós brincamos e também subimos as escadas para ir dormir.” 	 <p>Figura n.º 56 – Área dos tapetes</p>

A criança manifestou interesse essencialmente por áreas onde pode correr, saltar, gritar e, por isso, gastar mais energia, como o bosque, a varanda e área dos tapetes.

A criança revela gostar destes locais onde pode, também, brincar com os amigos e realizar atividades de motricidade grossa, como andar no baloiço e no escorrega e andar de trotineta. Apesar de ser clara a sua preferência pelos espaços

amplos, a criança referiu também, gostar de brincar na área da casinha, embora tivesse considerado que brinca lá poucas vezes.

Além de referir estes espaços durante as conversas e de fotografar os mesmos durante os circuitos pela instituição, a criança representou também os locais, através do desenho, no seu mapa (Apêndice n.º 15, figura n.º 43).

Relativamente às atividades que a criança mais gosta, é unânime a ideia de que esta tem preferência por atividades plásticas, pois tanto ela, quanto a equipa educativa e os pais fazem referência a este tipo de atividades (Apêndice n.º 16, quadro n.º 31).

Quadro n.º 38 - O que a criança H. mais gosta no JI	
Categorias mencionadas	Comentários da criança
Atividades plásticas	<ul style="list-style-type: none"> • “Gosto de trabalhar com pincéis, porque é a coisa mais divertida, mas não fazemos muitas vezes.”
Brincar	<ul style="list-style-type: none"> • “Gosto muito da varanda porque andamos lá de trotineta e brinco com os meus amigos.”
Dormir	<ul style="list-style-type: none"> • “Eu gosto de dormir na escola.”

A criança especifica gostar de pintar com pincéis, o que revela o seu gosto por se expressar através da pintura, pois, de acordo com Hohmann e Weikart (2004, p. 512), “através do desenho e da pintura, as crianças comunicam, de forma simples e económica aquilo que compreendem do seu mundo”. A equipa educativa refere ainda que a criança gosta de pesquisar no JI. (Apêndice n.º 15, quadro n.º 29), pois, tal como a maioria das crianças, a criança H. é muito curiosa e ativa e, por isso, questiona os adultos e gosta de pesquisar e aprender coisas novas.

Para lá das atividades plásticas, a criança mencionou, várias vezes, gostar de brincar no JI, principalmente com os seus amigos, o que revela que a criança é bastante sociável e comunicativa.

Existe uma contradição nos dados relativamente à questão de dormir no JI, na medida em que a criança admite que gosta de o fazer, porém os pais pensam que esse é pior momento do dia para a filha (Apêndice n.º 15, quadro n.º 29).

Ao longo das conversas com a criança H., esta foi bastante crítica relativamente à ação dos adultos.

Quadro n.º 39 - O que a criança H. não gosta no JI	
Categoria mencionadas	Comentários da criança
Ação dos adultos	<ul style="list-style-type: none"> • “Com os adultos, trabalhamos. As senhoras deixam brincar pouco. A P. é que é mais divertida e faz a “cadeira rota».” • “As outras senhoras brincam pouco. Eu gostava que elas brincassem mais com todos os meninos.”

O aspeto que a criança mencionou gostar menos no JI foi o facto de os adultos deixarem brincar pouco e brincarem pouco com as crianças. A criança referiu apenas uma auxiliar com sendo a única que brinca com ela.

Quadro n.º 40 - Pessoas que a criança H. mais gosta no JI	
Categorias mencionadas	Comentários da criança
Auxiliar P.	<ul style="list-style-type: none"> • “A P. dá-me mimos e pega-me ao colo.”
Amigo R. e amiga M.	<ul style="list-style-type: none"> • “No bosque, gosto de brincar nas casinhas com o R. e com a M.”

É de salientar a opinião consensual entre criança, pais e equipa educativa de que a auxiliar P. é a adulta de referência para a criança H. (Apêndice n.º 15, quadros

n.º 27 e 29). Relativamente aos amigos, a H. refere as crianças R. e M. como as com quem mais gosta de brincar.

Por último, pode afirmar-se que a criança H. vê o JI como um espaço para aprender, sendo esta uma opinião partilhada com a equipa educativa (Apêndice n.º 15, quadro n.º 29).

Quadro n.º 41 - O que a criança H. pensa que vai fazer ao JI	
Categoria mencionada	Comentário da criança
Aprender	<ul style="list-style-type: none"> • “Vimos à escola para aprender as letras e os números, para sabermos contar até 100.”

Partindo do comentário da criança, é notório que esta vê o JI como um espaço de aprendizagem, que define sobretudo como sendo de cariz académico. Assim, a criança considera que vai ao JI com o objetivo de aprender os números, as letras e a contar. Torna-se claro que a criança gosta de aprender coisas novas, tal como referiu a equipa educativa (Apêndice n.º 15, quadro n.º 29).

Ao aplicar a abordagem de mosaico, posso concluir que esta é uma experiência pela qual todos/as os/as educadores/as deviam passar para perceberem o que as crianças pensam acerca do JI e das relações que lá se estabelecem, tanto com os pares quanto com os adultos. Avaliando as opiniões das crianças, pude constatar que, apesar de terem personalidades diferentes, ambas conferem uma elevada importância ao espaço exterior, pois referiram o bosque como o seu espaço preferido no JI, apesar de não usufruírem do mesmo tanto quanto gostariam.

Pode concluir-se que a personalidade das crianças influencia as atividades e os locais que preferem. A criança R. é mais tímida e reservada e, desta forma, atribui ênfase a locais mais calmos, em toda a instituição. A criança prefere brincadeiras com os seus pares em vez de brincadeiras em grande escala e em grande grupo. Por outro lado, a criança H. é mais ativa e dinâmica e, por isso, privilegia locais mais amplos onde pode brincar em grande grupo e em grande escala. A criança H. prefere também atividades onde se possa expressar, como a pintura.

Contudo, o facto de a criança R. ser mais reservada do que a criança H. não influenciou a recolha de dados, pois ambas deram as suas opiniões, o que revela que todas as crianças podem dar o seu contributo e devem ser ouvidas, independentemente de ser mais ou menos tímidas.

Este estudo revelou também que as relações com os pares e com os adultos têm um significado importante na vida das crianças no JI. Foi perceptível que cada criança tem o/s seu/s amigo/s com quem mais gosta de brincar e atribui diferentes papéis aos adultos. Considero bastante relevante o facto de uma das crianças dizer que a função da educadora é dar-lhes trabalhos; ambas referiram apenas uma das auxiliares como a única brinca com elas. Assim, percebi que, um dia, enquanto educadora, será importante adequar a minha prática tendo em conta a opinião das crianças.

Um outro resultado deste estudo foi perceber o papel que as crianças atribuem ao JI, apesar de ambas terem mencionado que o que mais gostam de fazer no JI é brincar. No seu entendimento, este é um local onde se vai também para aprender e/ou trabalhar. No caso da criança R., “trabalhar” é o que menos gosta, portanto, depreende-se que “trabalhar” no JI é uma obrigação. Por outro lado, a criança H. mencionou com satisfação que vai ao JI aprender as letras, os números e a contar. Assim, a criança H. gosta brincar no JI, mas, para ela, a função deste é ensinar.

Concluindo, este estudo foi bastante importante, na medida em que permitiu uma maior perceção dos gostos e interesses das crianças. Uma vez que conhecer o grupo e cada criança individualmente constitui-se na pedra basilar do trabalho de um/a educador/a de infância, esta abordagem revela-se uma mais-valia no que respeita ao planeamento, para, se necessário, se fazerem alterações tanto a nível do espaço quanto da rotina diária e das interações. Não foi possível proceder à terceira fase desta abordagem, mas, tendo em conta os dados recolhidos, a principal alteração a fazer seria aumentar e dar qualidade ao tempo passado no exterior, especialmente no bosque.

Com esta abordagem, aprende-se a valorizar a competência das crianças e a possibilidade de estas serem ouvidas em primeira mão acerca dos temas que lhes dizem respeito (Oliveira-Formosinho, 2008). Esta experiência foi fulcral para perceber a importância de ter em conta a perspectiva das crianças para transformar o

JI num local que as cuide e eduque, respeitando os seus desejos e necessidades (Oliveira-Formosinho, 2008). Em suma, tal como refere Oliveira-Formosinho (2008, p. 91), “ouvir as crianças não é apenas possível, mas é também necessário”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estágio resultou numa experiência bastante enriquecedora para mim, enquanto futura educadora, pois, durante a minha formação, foi o mais longo, permitindo-me, como tal, ter mais tempo para desenvolver e adequar a minha prática, tendo por base uma pedagogia de participação.

O principal objetivo das pedagogias participativas é o envolvimento da criança na construção da aprendizagem, sendo que esta corresponde a um ser com competência e atividade (Oliveira-Formosinho & Gambôa, 2011). Os processos principais de uma pedagogia da participação são a observação, a escuta e a negociação. Assim, o primeiro ponto fundamental passou por observar o grupo de crianças, para conhecer os seus interesses e características e para descobrir como estas pensam e raciocinam (Hohmann & Weikart, 2011). De acordo com Oliveira-Formosinho *et al.* (2007), a observação é um processo contínuo que requer o conhecimento de cada criança individual, no seu processo de aprendizagem e desenvolvimento.

À medida que ia conhecendo os interesses e capacidades particulares das crianças, foi possível começar a propor-lhes desafios (Hohmann & Weikart, 2011). Portanto, pude compreender a importância de conhecer as crianças para poder começar a planear.

No decurso das atividades e durante as brincadeiras, traduziu-se fulcral ouvir as crianças para poder compreender a forma como estas pensam sobre aquilo que fazem (Hohmann & Weikart, 2011). Este foi um processo fundamental para perceber se as experiências proporcionadas às crianças estavam, de facto, a ter impacto e a tornarem-se significativas, pois, só assim, soubemos se estávamos no bom caminho. Penso que é uma mais-valia para as crianças refletirem sobre aquilo que fazem, não só para que os adultos percebam as intenções delas, mas também porque, de acordo com Hohmann e Weikart (2001, p. 47), “as reflexões das crianças sobre as suas ações são uma parte fundamental do processo de aprendizagem”. Assim, aprendi que, conhecendo as crianças e ouvindo as suas opiniões, podemos perceber se as atividades são ou não adequadas e gratificantes.

A escuta deve, portanto, ser um processo contínuo no quotidiano educativo, em que o/a educador/a procura conhecimento sobre as crianças, os seus interesses, as

suas motivações, as suas relações, os seus saberes, as suas intenções, os seus desejos e os seus modos de vida (Oliveira-Formosinho *et al.*, 2007).

Neste estágio, tive oportunidade de trabalhar com diferentes formas organizações do grupo, o que me permitiu constatar que todas elas têm vantagens para as crianças. No trabalho de pares e em pequenos grupos, as crianças têm oportunidade de confrontar os seus pontos de vista e de colaborar na resolução de problemas (ME, 1997). Os tempos de trabalho individual são fundamentais para que o/a educador/a conheça as potencialidades e dificuldades de cada criança individualmente. Segundo Hohmann e Weikart (2011), os momentos de grande grupo permitem às crianças construir a noção de “nós” e “nosso”, sentido assim que pertencem ao grupo.

No entendimento de Oliveira-Formosinho e Gambôa (2011), na pedagogia-em-participação, as crianças desenvolvem atividades e projetos que permitem aprendizagem de conteúdos e modos de aprender. Como futura educadora, julgo que foi uma mais-valia aprender a trabalhar com a metodologia de projeto, pois aprendi a valorizar um envolvimento mais persistente e duradouro das crianças (Oliveira-Formosinho & Gambôa, 2011).

Ao longo deste estágio, tentei desempenhar um papel de interveniente ativo, com o principal objetivo de promover o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças, tentando ser mediadora na resolução de problemas (Marchão, 2012). Esta função nem sempre foi fácil, mas sinto que o envolvimento no projeto com as crianças me fez evoluir a vários níveis, tendo aprendido a apoiá-las nas suas aprendizagens e, principalmente, a refletir sobre as minhas práticas, tendo em conta que as crianças são aprendizes ativos e construtores do seu próprio conhecimento. Assim, tentei ter sempre em mente a criança como uma pessoa com agência, “que lê o mundo e o interpreta, que constrói saberes e cultura, que participa como pessoa e como cidadão” (Oliveira-Formosinho & Gambôa, 2011, p. 32).

Durante este estágio, percebi a também importância do espaço para o brincar, pois este é um processo que proporciona múltiplas aprendizagens e deve fazer parte do desenvolvimento da criança de forma ativa e construtiva (Vygotsky, 1978; Kishimoto, 2009 citado por Brito & Santos, s.d.). Assim, foram privilegiados os momentos ao ar livre em que as crianças podem correr, saltar, realizar exercícios de

equilíbrio, fazer jogos dramáticos mais aventureiros, mas também brincar sossegadamente com pequenos objetos (Bickman & Taylor, 1991). Apesar de o espaço exterior da instituição não oferecer uma grande diversidade de materiais, os momentos de brincadeira no exterior são muito apreciados pelo grupo de crianças e, por isso, em conjunto com o meu par pedagógico, proporcionaram-se atividades ao ar livre, nomeadamente jogos tradicionais, bastante apreciados pelas crianças.

As relações foram, também, um aspeto fundamental neste estágio, tanto com as crianças quanto com os pais e a equipa educativa. Foi notória a evolução na relação com as crianças desde o início do estágio. Senti que, a princípio, as crianças tinham dificuldade em aceitar as nossas ordens e testavam-nos constantemente. Contudo, à medida que nos foram conhecendo melhor e percebendo a nossa função, foi-se estabelecendo uma melhor relação, baseada no afeto e na confiança.

Além da relação com as crianças, as relações entre adultos foram obviamente fulcrais durante todo o estágio. Eu e a minha colega de estágio mantivemos sempre uma relação de companheirismo e cooperação, o que foi muito importante ao nível do planeamento e de uma posterior reflexão/avaliação das atividades, que fez com tentássemos fazer sempre melhor, de modo a evoluirmos na nossa prática pedagógica. É de salientar, também, o papel fundamental da educadora cooperante, que sempre nos apoiou e nos deu uma visão mais experiente, através das suas críticas sempre construtivas. As auxiliares também tiveram um papel importante, apoiando-nos sempre e dando uma ajuda preciosa.

Ao longo do estágio, existiu sempre trabalho de equipa num clima de apoio e respeito mútuo, em que os adultos tinham como principal objetivo compreender a melhor maneira de apoiar o desenvolvimento de cada criança (Hohmann & Weikart, 2011). Assim, penso que a boa relação que se estabeleceu com a equipa educativa, ao longo do estágio, contribuiu para um desenvolvimento positivo da minha prática pedagógica.

A relação com os pais foi um elemento axial, pois as pesquisas e trabalhos feitos pelas crianças com a ajuda destes tornaram-se fundamentais para o desenrolar do projeto, assim, tal como referem as OCEPE, a colaboração dos pais, o contributo dos seus saberes e competências para o trabalho a desenvolver com as crianças,

consistiu num meio de alargar e enriquecer as situações de aprendizagem (ME, 1997).

Fazendo um balanço geral deste estágio, penso que desenvolvi aprendizagens relevantes para o meu futuro. Em relação à minha prática, tendo em conta o *feedback* da educadora e das crianças, creio que foi adequada, respeitando sempre os interesses das crianças e proporcionando-lhes momentos de aprendizagem divertidos e estimulantes. Sei que o meu perfil enquanto educadora de infância se irá construir ao longo do tempo, mas tenho a certeza que esta experiência permitiu tornar-me mais confiante e desenvolver a minha prática pedagógica.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Albuquerque, M. I. C. (2007) *Os Recreios dos Jardins-de-Infância do Concelho de Tarouca*. Dissertação de mestrado em educação área de especialização em desenvolvimento e aprendizagem da criança. Vila Real: Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro. 116 pp.

Baptista, M. S. C. (2013). *Os pais e a família no jardim de infância: uma parceria na construção e desenvolvimento do currículo*. Relatório final – prática de ensino supervisionada em Mestrado em Educação Pré-Escolar. Portalegre: Escola Superior de Educação de Portalegre – Instituto Politécnico de Portalegre.

Baptista, R. S. P. (2011). *Interação entre adulto/criança na creche e no jardim de infância*. Relatório do Projeto de Investigação de Mestrado em Educação Pré-Escolar. Setúbal: Instituto Politécnico de setúbal.

Brickmann, N. A. & Taylor, L. S. (1996) *Aprendizagem Activa*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Brito, A. & Santos, M. (s.d.). *O brincar na pedagogia-em-participação*. Dissertação de doutoramento. Brasil: Universidade de São Paulo.

Candreu, T. Cassiane, V. Ruy, M. P. Thomazini, L. Cestari, H. F. & Prodócimo, E. (2009). A agressividade na educação infantil: o jogo como forma de intervenção. *pensar a prática*, 12/1: 1-11. Acedido janeiro 3, 2014, em <http://www.revistas.ufg.br/index.php/fef/article/view/4520/5350>.

Christensen, P. & Prout, A. (2002). Working with ethical symmetry in social research with children. *Childhood*, 9: 477–497.

Clark, A. & Moss, P. (2001) *Listening to young children: The Mosaic approach*. London: National Children's Bureau for the Joseph Rowntree Foundation.

Clark, A. & Moss, P. (2005) *Spaces to play: More listening to young children using the Mosaic approach*. London: National Children's Bureau.

Cordeiro, M. (2007). *O Livro da Criança: do 1 aos 5 anos*. (6ª edição). Lisboa: A esfera dos livros.

Council for Learning Outside the Classroom (2009) *Benefits for Early Years of Learning Outside the Classroom*. Acedido a 5 de agosto de 2014, em: <http://www.lotc.org.uk/wp-content/uploads/2010/12/Benefits-for-Early-Years-LOtC-Final-5AUG09.pdf>

Dahlberg, G., Moss, P. & Pence, A. (1999). *Beyond quality in early childhood education and care: Postmodern perspectives*. London: Falmer Press.

Davies, D. (org.) (1989). *Os Professores e as Famílias em Portugal: realidade e perspectivas*. Lisboa: Livros Horizonte.

Dias, J. & Bhering, E. (janeiro/abril de 2004). A interação adulto/criança: foco central no planeamento na educação infantil. *Contrapontos*, pp. 91-104.

Dionísio, M. & Pereira, I. (2006). A Educação Pré-Escolar em Portugal: Conceções oficiais, investigação e prática. *Perspectiva*, 2, 597-622, acedido fevereiro 20, 2014 em <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/13681>

Fernandes, M. L. P. (2011). *Envolvimento da Família na Educação de Infância: Algumas Potencialidades*. Relatório Final de Estágio para a Obtenção de Grau de Mestre em Educação Pré-Escolar. Instituto de Educação – Universidade do Minho.

Fjørtoft, Ingunn. (2004). “Landscape as Playscape: The Effects of Natural Environments on Children’s Play and Motor Development.” *Children, Youth and Environments* 14(2): 21-44. Acedido a 9 de agosto de 2014, em: <http://www.colorado.edu/journals/cye/>

Folque, M. A. (2012). *O Aprender a Aprender no Pré-Escolar: O Modelo Pedagógico do Movimento Escola moderna*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Gaspar, M. F. R. F. (2004). *Projeto Mais-Pais: Fatores socioculturais e interpessoais do desenvolvimento numérico das crianças em idade pré-escolar – o nome dos números e o envolvimento dos pais*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Grosso, A. R. P. (2013). *Prática de Ensino Supervisionada em Educação Pré-Escolar – A Relevância da Interação Adulto-Criança no Processo de Aprendizagem e Desenvolvimento*. Relatório de Estágio de Mestrado em Educação Pré-Escolar. Évora: Escola de Ciências Sociais – Universidade de Évora.

Hohmann, M. & Weikart, D. (2004). *Educar a Criança* (3.^a edição). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Katz, L. & Chard, S. (2009). *A Abordagem por Projetos na Educação de Infância*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Magalhães, G. (2007). *Modelo de Colaboração Jardim de Infância/Família*. Lisboa: Horizontes Pedagógicos.

Marchão, A. (2012). *No jardim de infância e na escola do 1.º ciclo do ensino básico: gerir o currículo e criar oportunidades para construir o pensamento crítico*. Lisboa: Edições Colibri.

Marques, M. Oliveira, C. Santos, V. Pinho, R. Neves, I. e Pinheiro, A. (s.d.) *O educador como Prático Reflexivo*. Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti.

Marques, R. (2001). *Professores, Famílias e Projeto Educativo*. Lisboa: Edições ASA.

Ministério da Educação. (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: DEB-NPE.

Norfolk Country Council (2009). *Early Years Outdoor Learning A Toolkit for Developing Early Years Outdoor Provision*. Acedido a 10 de agosto de 2014, em http://apps.rhs.org.uk/schoolgardening/uploads/documents/Norfolk%20Outdoor%20learning%20Early%20Years%20TOol%20kit_1299.pdf

Novo, R. & Mesquita-Pires, C. (2009). A Interação do Adulto com A(s) Criança(s). In J. (. Oliveira-Formosinho, *Desenvolvendo Qualidade em Parcerias*:

estudos de caso (pp. 123-134). Lisboa: Ministério da Educação, direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.

Oliveira-Formosinho, J. & Gambôa, R. (orgs.) (2011). *O Trabalho de projeto na Pedagogia-em-Participação*. Porto: Porto Editora.

Oliveira-Formosinho, J. (org.) (2008). *A escola vista pelas crianças*. Porto: Porto Editora.

Oliveira-Formosinho, J. Kishimoto, T. & Pinazza, M. (orgs.) (2007). *Pedagogias da Infância Dialogando com o Passado Construindo o Futuro*. Porto Alegre: Artmed. Otte, M. Kóvacs, A. (2003) *A magia de contar histórias*. Acedido fevereiro, 10, 2014 em <http://www.posuniassselvi.com.br/artigos/rev02-02.pdf>

Portugal, G. & Laevers, F. (2010). *Avaliação em Educação Pré-Escolar*, Porto: Porto Editora

Schön, D. (1983). *The reflective practitioner*. London: Basic Books

Vasconcelos, T (2007) *A importância da educação na construção da cidadania*. Acedido fevereiro, 10, 2014 em <http://repositorio.esepf.pt/handle/10000/18>

Webster-Stratton, C. (2005). *Os Anos Incríveis: Guia de Resolução de Problemas para Pais de Crianças dos 2 aos 8 Anos de Idade*. (3ª edição). Braga: Psiquilíbrios edições.

Legislação:

Circular nº4/DGIDC/DSDC/2011. *Avaliação na educação pré-escolar*. M.E. – Lisboa: DGIDC;

Lei-Quadro 4/97 de 10 de Fevereiro, *Diário da República nº 34/97 – I Série A*. Lisboa: Ministério da Educação.

Webgrafia:

Dicionário Priberam da Língua Portuguesa: <http://www.priberam.pt/dlpo/>

Outras fontes de dados:

Projeto Educativo da Instituição (2012/2015)

Projeto Curricular de Sala (2013/2014)

ANEXOS

Anexo n.º 1 – Grelhas de Avaliação

EDUCAÇÃO PRÉ – ESCOLAR
FICHA DE INFORMAÇÃO - 4 ANOS

Nome: _____ Data de Nascimento: __/__/__

Pontualidade: _____ Assiduidade: _____

1 – ÁREA DA FORMAÇÃO PESSOAL E SOCIAL

1.1- Identificação	1º Período		2º Período		3º Período	
	E. A	A	E. A	A	E. A	A
Sabe o seu nome						
Sabe o nome dos familiares e amigos próximos						
Identifica o sexo a que pertence						
Sabe a sua idade						
Sabe a localidade onde mora						
Conhece os seus objectos pessoais e é responsável por eles						

1.2- Socialização	1º Período		2º Período		3º Período	
	E. A	A	E. A	A	E. A	A
Tem bom relacionamento com colegas						
Tem bom relacionamento com adultos						
Sabe esperar pela sua vez						
Participa nas actividades de grupo:						
Por iniciativa própria						
Sendo solicitado						
Respeita as regras estabelecidas						
Exprime sentimentos						

1.3- Autonomia	1º Período		2º Período		3º Período	
	E. A	A	E. A	A	E. A	A
Cumprir hábitos de higiene (lava as mãos, vai à casa de banho sozinho...)						
Veste e despe sozinho vestuário simples						
Aperta e desaperta botões à frente						
Come correctamente com talher						
Completa as tarefas						
É capaz de trabalhar sozinho						
Faz recados						
Arruma os brinquedos/materiais, por iniciativa própria						
Cumprir as regras de um jogo ou actividade						
Evita conflitos						
Interessa-se pelas actividades propostas						

2 – ÁREA DE EXPRESSÃO E COMUNICAÇÃO**2.1 – DOMÍNIO DA EXPRESSÃO MOTORA**

Motricidade Global	1º Período		2º Período		3º Período	
	E. A	A	E. A	A	E. A	A
Corre desviando-se dos obstáculos						
Corre com movimentos coordenados						
Salta pequenas alturas						
Anda em calcanhares						
Equilibra-se por instantes, num só pé						
Lança uma bola com as mãos						

Motricidade Fina	1º Período		2º Período		3º Período	
	E. A	A	E. A	A	E. A	A
Demonstra preferência pela mão dominante						
Corta sem dificuldade						
Faz grafismos simples						
Dobra a folha ao meio						
Pinta respeitando os contornos das figuras						
Desenha bolas e figuras simples						
Desenha imagens reconhecíveis						

2.2– DOMÍNIO DA EXPRESSÃO ORAL E ABORDAGEM À ESCRITA /LEITURA

Interacção Verbal	1º Período		2º Período		3º Período	
	E. A	A	E. A	A	E. A	A
Constrói frases simples correctamente						
Compreende uma história simples ou tema concreto						
Tem um vocabulário adequado à idade						
Nas frases utiliza adjectivos						
Identifica algumas das personagens de uma história						
Conta uma história/vivência simples						
Reproduz lengalengas e pequenos poemas						
Faz perguntas para obter informações						
Gosta de intervir nos diálogos com adultos e colegas						
Cumprir duas ordens sequenciais						
Usa a conjunção subordinativa "Porque"						

Abordagem à Escrita / Leitura	1º Período		2º Período		3º Período	
	E. A	A	E. A	A	E. A	A
Representa graficamente partes de uma história						
Escreve o seu nome com modelo						
Completa e ordena sequências simples						
Manuseia correctamente os livros						
Participa nos registos escritos						
Percebe o sentido da escrita						
Faz reprodução de traços simples						

2.3 – DOMÍNIO DA EXPRESSÃO MUSICAL E DRAMÁTICA

	1º Período		2º Período		3º Período	
	E. A	A	E. A	A	E. A	A
Memoriza e canta canções individualmente e em grupo						
Explora sons e ritmos						
Começa a utilizar adequadamente os instrumentos musicais						
Identifica alguns instrumentos musicais						
Movimenta-se ao som da música						
Identifica sons:						
Quanto à intensidade (forte e fraco)						
Quanto à duração (curto e longo)						
Assume diferentes personagens utilizando objectos e situações imaginárias						
Colabora na dramatização de pequenas histórias						
Faz mímica						
Improvisa diálogos utilizando fantoches						

2.4 – DOMÍNIO DA EXPRESSÃO PLÁSTICA/DESENHO

	1º Período		2º Período		3º Período	
	E. A	A	E. A	A	E. A	A
Apresenta os trabalhos limpos						
Usa diferentes cores no seu trabalho						
Utiliza os materiais correctamente						
Explora técnicas diferentes						
Desenha a figura humana simples						

2.5 – DOMÍNIO DA MATEMÁTICA

	1º Período		2º Período		3º Período	
	E. A	A	E. A	A	E. A	A
Reconhece opostos						
Compara e classifica objectos segundo propriedades / características simples						
Ordena sequências simples						
Reconhece as principais figuras geométricas						
Sabe fazer correspondências (associar o número à quantidade até cinco)						
Conta até cinco						
Dá a pedido cinco objectos						
Tem noções espaciais simples:						
Em cima/em baixo, à frente /atrás						
Preenche quadro de dupla entrada						
Forma conjuntos simples						
Faz puzzle de quinze peças						
Identifica quantidades iguais						
Faz correspondências						
Conhece a sequência das unidades de tempo:						
Manhã, tarde, noite						
Identifica e nomeia as cores primárias e algumas secundárias						

3 – ÁREA DO CONHECIMENTO DO MUNDO

Saberes Sociais	1º Período		2º Período		3º Período	
	E. A	A	E. A	A	E. A	A
Sabe o nome da terra onde vive						
Identifica locais da sua terra						
Tem conhecimento das diferentes ocupações das pessoas						
Mostra curiosidade pelo que o rodeia						
Nomeia as principais partes do corpo e conhece algumas funções corporais básicas						
Conhece e manifesta atitudes de cuidado relativos à alimentação/saúde						
Conhece e respeita as normas rodoviárias básicas						

Sensibilização às Ciências	1º Período		2º Período		3º Período	
	E. A	A	E. A	A	E. A	A
Demonstra interesse pela realização de experiências						
Identifica as características de alguns animais						
Identifica as diferentes condições atmosféricas						
Tem noção da existência do dia e da noite						
Gosta de observar o mundo que o rodeia						
Responsabiliza-se por tarefas simples : cuida de plantas / de animais						

Novas Tecnologias	1º Período		2º Período		3º Período	
	E. A	A	E. A	A	E. A	A
Utiliza material informático: - Faz jogos interactivos adequados à sua idade - Sabe algumas regras de utilização						

Observações:	
1º Período	
2º Período	
3º Período	

Anexo n.º 2 – Carta informativa/autorização

Coimbra, 29 de Abril de 2014

Excelentíssimos Pais e Encarregados de Educação,

No âmbito dos Mestrados em Educação Pré-escolar e em Educação Pré-escolar e Ensino do 1.º CEB iremos implementar um projeto com recurso à Abordagem de Mosaico. Esse projeto tem como objetivo conhecer a perspetiva das crianças sobre o Jardim-de-Infância. A Abordagem de Mosaico é um multimétodo participativo e reflexivo, que inclui conversas individuais e em grupo, passeios pela instituição e construção de mapas que os representem, através de fotografias ou desenhos realizados pelas crianças. A partir das estratégias acima referidas e da recolha de informações facultadas pelas crianças, pais e educadoras, será elaborado um “Tapete Mágico” que culminará no produto final do projeto.

A Abordagem de Mosaico tem como objetivo tratar as crianças como construtores da sua própria vida, reconhecendo as suas diferentes linguagens e vozes. Pretende-se também que as crianças se expressem livremente, mostrando quais os seus reais interesses. O envolvimento neste projeto terá um carácter facultativo, ou seja, cada criança decidirá se quer participar ou não.

A Equipa Educativa encontra-se disponível para o esclarecimento de qualquer dúvida que possa surgir.

Agradecemos desde já a sua disponibilidade e colaboração.

Atenciosamente,

Estagiárias

Eu, _____, encarregado de educação
de _____, autorizo/não autorizo
(riscar o que não interessa) a participar no projeto com recurso à Abordagem de
Mosaico.

O encarregado de educação

APÊNDICES

Apêndice n.º 1

Quadro n.º 1

Organização do espaço da Instituição¹	
Piso 0	Arrecadações; Instalações sanitárias; Sala polivalente; Sala da caldeira.
Piso 1	Área administrativa; Serviços de apoio; Espaços comuns: refeitório, dormitórios e a entrada principal (onde se encontra um palco de apoio às festas); Instalações sanitárias.
Piso 2	Três salas de creche; Cinco salas de JI; Salas de trabalho das educadoras; Instalações sanitárias; Terraços exteriores.

¹ Informação retirada do Projeto Educativo da Instituição (2012/2015)

Quadro n.º 2

Quadro de recursos humanos²	
Direção	2 Elementos
Pessoal docente	7 Educadoras do quadro permanente 1 Educadora de apoio especializada em Necessidades Educativas Especiais
Pessoal não docente	20 Auxiliares de apoio às salas 2 Auxiliares de apoio à copa e cozinha 1 Animadora sociocultural 2 Funcionárias de limpeza
Técnicos de apoio a atividades extracurriculares	1 técnico para cada área: Natação; Música; Judo; Ballet; Inglês; e Ginástica (atividade curricular)
Pessoal Administrativo	1 Elemento

² Informação retirada do Projeto Educativo da Instituição (2012/2015)

Apêndice n.º 2



Figura n.º 1 – Área da casinha



Figura n.º 2 – Área da mercearia



Figura n.º 3 – Área da pista de carros/construções



Figura n.º 4 – Área da leitura



Figura n.º 5 – Área da manta/reunião



Figura n.º 6 – Área das mesas e cadeiras

Apêndice n.º 3



Figura n.º 7 – Regras da sala



Figura n.º 8 – Tabela do tempo



Figura n.º 8 - Aniversários

Apêndice n.º 4

Quadro n.º 3

Rotina diária da sala dos 4 anos ³	
7h30 – 9h00	Acolhimento
9h30 – 12h00	Higiene
	Organização do trabalho por grupos ou individual
	Concretização da atividade
	Momentos livres
	Higiene para o almoço
12h00 – 13h00	Almoço
	Higiene
13h00 – 15h30	Repouso
	Higiene
	Lanche
15h30 – 18h30	Atividades livres/ atividades extracurriculares

³ Informação retirada do Projeto Curricular de Sala (2013/2014)

Apêndice n.º 5

Quadro n.º 4

Atividades promovidas pelas estagiárias na fase de integração no contexto educativo	
Atividade	Figura(s) n.º
Introdução da tabela de Presenças	Figura n.º 9 Figura n.º 10
“Boneco de neve”	Figura n.º 11 Figura n.º 12
“O ciclo da água”	Figura n.º 13
“Evaporação da água”	Figura n.º 14
“Mistura ou não mistura”	Figura n.º 15
“Flutua ou não flutua”	Figura n.º 16



Figura n.º 9 – Preenchimento da tabela de presenças



Figura n.º 10 – Tabela de presenças preenchida



Figura n.º 11 – Construção do boneco de neve



Figura n.º 12 – Boneco de neve “Juka”



Figura n.º 13 – “O ciclo da água”



Figura n.º 14 – A evaporação da água



Figura n.º 15 – Experiência “mistura ou não mistura”



Figura n.º 16 – Experiência “flutua ou não flutua”

Apêndice n.º 6**Quadro n.º 5**

Atividades realizadas durante as fases de desenvolvimento de práticas pedagógicas e implementação do projeto pedagógico		
Atividade	Atividade promovida por:	Figura(s) n.º / Apêndice n.º
Confeção de Queques	Estagiárias	Figura n.º 17 Apêndice n.º 7
Dia do pai	Estagiárias (sugestão da educadora)	Figura n.º 18 Apêndice n.º 8
Painel da Primavera	Estagiárias (sugestão da educadora)	Figura n.º 19 Apêndice n.º 9
“O meu aquário”	Estagiárias	Figura n.º 20 Figura n.º 21 Apêndice n.º 10
“O peixe de Romero Britto”	Estagiárias	Figura n.º 22 Apêndice n.º 11
Dia da mãe	Estagiárias (sugestão da educadora)	Figura n.º 23 Figura n.º 24
Visita ao Museu da água	Estagiárias	Figura n.º 25 Figura n.º 26 Apêndice n.º 12



Figura n.º 17 – Confeção de queques



Figura n.º 18 – Elaboração do postal para o Dia do pai



Figura n.º 19 – Elaboração do painel da primavera



Figura n.º 20 – Elaboração do aquário



Figura n.º 21 – Resultado final da atividade “O meu aquário”



Figura n.º 22 – Atividade de preenchimento da obra “o peixe” de Romero Britto



Figura n.º 23 – Elaboração do postal para o Dia da mãe



Figura n.º 24 – “imitação” da escrita no postal para o Dia da mãe



Figura n.º 25 – Crianças no parque da cidade



Figura n.º 26 – Explicação sobre os contadores da água no Museu da água

Apêndice n.º 7

Quadro n.º 6

Planificação: Confeção de queques				
Objetivo(s)	Estratégia(s)	Recursos materiais	Competências	Avaliação
<ul style="list-style-type: none"> Comemorar a chegada do peixe à sala. 	<ul style="list-style-type: none"> Confeção de queques em grande grupo. 	<ul style="list-style-type: none"> Recipiente; Caneca de medida; Manteiga; Chocolate; Farinha sem fermento; Fermento em pó; Leite; Limão; Açúcar; Formas de papel; Missangas coloridas para enfeitar; Forno. 	<ul style="list-style-type: none"> Ser capaz de utilizar o diálogo como forma de comunicação; Saber estar em grande grupo; Saber cumprir as regras da cozinha; Ser capaz de utilizar corretamente os utensílios de cozinha; Ser capaz de utilizar a caneca como uma unidade de medida não-convencional; Ser capaz de utilizar a numeração ordinal e cardinal para a 	<ul style="list-style-type: none"> Observação da participação direta e espontânea das crianças; Registo fotográfico; Documentação.

			contagem do total de queques	
--	--	--	------------------------------	--

Quadro n.º 7

Descrição da Atividade

De modo a festejar a chegada do peixe *Laranjinha*, as crianças sugeriram a confeção de bolos. Assim, o grupo de crianças, acompanhado das adultas, dirigiu-se à cozinha da instituição. Em primeiro lugar, explicámos que íamos fazer queques e perguntámos se sabiam quais os ingredientes necessários, as crianças responderam dizendo os ingredientes essenciais como o açúcar, os ovos e a farinha. De seguida, mostrámos todos os ingredientes e as crianças tiveram oportunidade de provar, a farinha, o açúcar e o chocolate.

Todas as crianças ajudaram a colocar os ingredientes num recipiente, utilizando uma caneca e a misturar os mesmos. Depois ajudaram também a colocar a massa nas formas e algumas crianças quiseram provar. Em pequenos grupos, acompanhadas por uma adulta, as crianças foram colocar os queques no forno.

Esta foi uma atividade bastante apreciada pelo grupo de crianças, pois estas gostam bastante de estar na cozinha e poder participar na confeção de doces que tanto apreciam. As crianças puderam ter contacto com os ingredientes, identificando-os, e também com a unidade de medida (caneca). Aquando do lanche, onde foram comidos os queques e as crianças quiseram partilhar com as salas de Jardim de Infância os queques que tinham confeccionado, o que demonstrou o espírito de partilha que se vive na instituição.

Apêndice n.º 8

Quadro n.º 8

Planificação: Dia do Pai				
Objetivo(s)	Estratégia(s)	Recursos materiais	Competências	Avaliação
Abordar a festividade do Dia do Pai	<ul style="list-style-type: none"> Leitura da história “O meu pai” de Anthony Brown, em grande grupo. 	<ul style="list-style-type: none"> Obra “O meu pai” de Anthony Brown. 	<ul style="list-style-type: none"> Saber estar em grande grupo; Ser capaz de descobrir o prazer da leitura. 	<ul style="list-style-type: none"> Observação da participação direta e espontânea das crianças.
	<ul style="list-style-type: none"> Elaboração do postal para o Dia do Pai, em pequenos grupos. 	<ul style="list-style-type: none"> Cartolinas coloridas; Agulhas de picotagem; Esponjas de picotagem; Tesouras; Material de desenho (canetas de feltro, lápis, 	<ul style="list-style-type: none"> Ser capaz de manipular a agulha de picotagem; Ser capaz de recriar a imagem do pai; Ser capaz de utilizar o diálogo como forma de 	<ul style="list-style-type: none"> Observação da participação direta e espontânea das crianças; Materiais concebidos pelas crianças ao longo da atividade; Registo fotográfico.

		etc.).	<p>comunicação;</p> <ul style="list-style-type: none">• Ser capaz de distinguir a escrita do desenho;• Ser capaz de reproduzir o formato do texto escrito, através da palavra “Adoro-te”;• Ser capaz de começar a perceber normas da codificação escrita;• Ser capaz de conhecer as diferentes funções da escrita.	
--	--	--------	---	--

Quadro n.º 9

Descrição da Atividade

Enquanto era lida a história às crianças, estas mostravam interesse imediato reconhecendo muitas vezes o seu pai nas palavras que eram lidas e nas ilustrações do livro, dizendo por exemplo “o meu pai também me faz isto” ou “o meu pai também gosta muito de mim”. A partir da história ocorreu um breve diálogo sobre o Dia do Pai, o que levou as crianças a perguntar qual seria a prenda que iam fazer para essa celebração.

Deste modo, foram-lhes apresentados alguns moldes para que pudessem picotar e depois desenhar o seu pai livremente dentro do postal. Enquanto isso, as crianças sugeriram que escrevêssemos no postal, juntamente com o desenho do pai, uma mensagem para ele. Sendo assim, perguntámos o que gostariam de escrever, e de entre algumas respostas surgiu a palavra “adoro-te”, definida por uma criança como “quando gostamos muito de uma pessoa dizemos-lhe adoro-te”, ficando esta a palavra escolhida para escrever no postal do Dia do Pai. A picotagem do contorno das letras “p”, “a” e “i” foi bastante apreciada pelas crianças, na medida em que estas demonstraram interesse e gosto no trabalho que estavam a fazer. Relativamente ao desenho do seu pai também foram bastante criativas, tal como na “imitação” da palavra “adoro-te” que foram bastante dedicadas.

Em suma, concluímos que este dia foi bastante produtivo para as crianças, na medida em que adquiriram novo vocabulário e puderam desfrutar de atividades que lhes agradam.

Apêndice n.º 9

Quadro n.º 10

Planificação: Paineis da primavera				
Objetivo(s)	Estratégia(s)	Recursos materiais	Competências	Avaliação
<ul style="list-style-type: none"> Abordar a festividade da Primavera. 	<ul style="list-style-type: none"> Pintura de um painel partilhado por todo o Jardim-de-Infância, com motivos da Primavera. 	<ul style="list-style-type: none"> Papel de cenário; Têmperas de várias cores; Esponjas; Pincéis. 	<ul style="list-style-type: none"> Saber estar em grande grupo; Ser capaz de utilizar corretamente os materiais de pintura; Ser capaz de exteriorizar imagens que construiu interiormente; Saber esperar pela sua vez de realizar a tarefa; Ser capaz de utilizar o diálogo como forma de comunicação. 	<ul style="list-style-type: none"> Observação da participação direta e espontânea das crianças; Registo fotográfico.

Quadro n.º 11

Descrição da Atividade

De acordo com o plano da Educadora (festejar a chegada da Primavera) nós, em conjunto com as estagiárias da sala dos 3 anos pensámos em realizar um painel da Primavera comum a toda a instituição, onde as crianças podiam desenhar o que quisessem, relacionado com a primavera. Assim, colámos papel de cenário numa parede do pátio comum às salas de Jardim-de-infância com a ajuda de algumas crianças da sala. Contudo, pouco depois de iniciarmos a atividade começou a chover e tivemos de colocar o painel dentro da instituição para continuar a pintura.

Para realizarem o seu trabalho, organizámos as crianças em díade para cada adulta, ou seja, ao mesmo tempo estavam presentes 4 crianças em simultâneo. A atividade foi vivida com grande entusiasmo pelas crianças, mostrando vontade de dar o “seu toque” pessoal a cada elemento da primavera que representavam e, depois de todos terem participado, a maioria quis voltar a pintar. A pintura foi feita maioritariamente com as mãos, sendo também utilizadas esponjas e pincéis.

Quando as crianças consideraram que o painel estava terminado, este foi exposto numa parede que tem “privilégio” no olhar aquando da entrada na instituição.

Apêndice n.º 10

Quadro n.º 12

Planificação: “O meu aquário”				
Objetivo(s)	Estratégia(s)	Recursos materiais	Competências	Avaliação
<ul style="list-style-type: none"> Explorar o tema “O fundo do mar” através de trabalho de expressão plástica. 	<ul style="list-style-type: none"> Elaboração e decoração de aquários com pratos de papel e estampagem das mãos, individualmente. 	<ul style="list-style-type: none"> Cartolinas brancas em forma de círculo; Têmperas; Pincéis; Esponjas. 	<ul style="list-style-type: none"> Saber estar em grande grupo; Ser responsável pelo material coletivo; Ser capaz de explorar/manipular diferentes materiais; Saber utilizar corretamente os materiais de pintura; Ser capaz de utilizar o diálogo como forma de comunicação; Ser capaz de (re) conhecer alguns elementos existentes na praia e no mar. 	<ul style="list-style-type: none"> Observação da participação direta e espontânea das crianças; Materiais produzidos pelas crianças ao longo da atividade; Registo fotográfico.

Quadro n.º 13

Descrição da Atividade

No momento de reunião em grande grupo, propusemos às crianças ir para o exterior fazer jogos tradicionais, a ideia foi recebida com entusiasmo pelas crianças. Foram jogados três jogos, sendo que dois deles já eram conhecidos pelas crianças e outro foi explicado por nós (estagiárias). As crianças compreenderam e cumpriram as regras de todos os jogos e ficou claro que estas gostaram de jogar connosco jogos tradicionais, pois pediram para repetir. Ficou então combinado com as crianças que, devido ao seu bom comportamento e à sua receptividade perante a atividade, poderíamos fazer jogos tradicionais mais vezes.

De seguida, as crianças ficaram a brincar no exterior e em pequenos grupos iam à sala construir o seu aquário. Todas fizeram a pintura com a esponja, a estampagem das mãos conforme o animal escolhido, desenharam os olhos e a boca com o dedo e escreveram o seu nome, contudo não foi possível decorar mais o aquário devido à falta de tempo. As crianças gostaram muito de realizar esta atividade porque o grupo, no geral, gosta de tarefas que envolvam tintas e apreciaram principalmente o facto de a estampagem das suas mãos ficar parecida com elementos marinhos como, o polvo, o peixe e o caranguejo. Algumas crianças, no início, estavam com alguma dificuldade em colorir o aquário com a esponja mas depois de uma de nós (estagiárias) exemplificarmos, todas as crianças conseguiram fazer a atividade sem dificuldade.

Apêndice n.º 11

Quadro n.º 14

Planificação: “O peixe” de Romero Britto				
Objetivo(s)	Estratégia(s)	Recursos materiais	Competências	Avaliação
<ul style="list-style-type: none"> Explorar o tema “O fundo do mar” através da obra “O peixe” de Romero Britto. 	<ul style="list-style-type: none"> Visionamento de obras de Romero Britto, em grande grupo, e diálogo sobre as mesmas. Preenchimento, em pequenos grupos, de uma imagem do quadro “o peixe” de Romero Britto utilizando pedacinhos de papel. Análise conjunta (estagiárias e crianças) dos trabalhos realizados pelas crianças. 	<ul style="list-style-type: none"> Computador com acesso à internet; Imagem ilustrativa da obra “O peixe” de, Romero Britto; Vários tipos de papel colorido; Tesoura; Cola; Canetas de feltro. 	<ul style="list-style-type: none"> Saber estar em grande grupo; Saber estar em pequeno grupo; Ser capaz de compreender a utilização dos meios informáticos como transmissão de saber e de cultura; Ser capaz de (re)conhecer os traços mais característicos de Romero Britto. Ser capaz de utilizar o diálogo como forma de comunicação. Ser capaz de trabalhar 	<ul style="list-style-type: none"> Observação da participação direta e espontânea das crianças; Materiais produzidos pelas crianças ao longo da atividade; Registo fotográfico.

			<p>autonomamente;</p> <ul style="list-style-type: none">• Ser capaz de explorar diferentes materiais;• Ser capaz de utilizar a colagem;• Ser capaz de escolher e utilizar diferentes formas de combinação de cores.	
--	--	--	---	--

Quadro n.º 15

Descrição da Atividade

A sessão correu, no geral, dentro do planeado. As crianças, em grande grupo, assistiram ao visionamento de obras de Romero Britto através do computador e foram esclarecidas algumas curiosidades sobre a vida e obra do artista, tais como: que idade tem; onde nasceu; com que idade começou a pintar; e quais os traços característicos dos seus quadros, nomeadamente as cores vivas e fortes e a predominância de peixes. Enquanto isto, as crianças foram bastante participativas e atentas, fazendo comentários pertinentes, o que demonstrou o seu interesse pelo assunto.

Durante o preenchimento da obra de Romero Britto as crianças mostraram-se concentradas e interessadas em fazer um trabalho com qualidade estética, escolhendo cores vivas e variadas e a maioria preocupou-se em não repetir cores.

No final não houve uma análise conjunta das obras como estava planeado, pois como a educadora não tinha estado em sala, esse momento foi substituído por uma partilha por parte das crianças com a educadora sobre o que tinham estado a fazer durante a manhã. Neste diálogo as crianças explicaram à educadora, não só o trabalho realizado, como também, o que tinham descoberto sobre Romero Britto, o que revelou, mais uma vez, a sua atenção e interesse. Além disso, as crianças mostraram interesse em colocar no placard, em conjunto com os seus trabalhos, as informações que sabiam acerca do pintor para que os pais pudessem tomar conhecimento.

Apêndice n.º 12

Quadro n.º 16

Planificação: Museu da água				
Objetivo(s)	Estratégia(s)	Recursos materiais	Competências	Avaliação
<ul style="list-style-type: none"> Conhecer o Museu da Água de Coimbra. 	<ul style="list-style-type: none"> Visita ao Museu da água de Coimbra; Exploração livre do parque da cidade. 	<ul style="list-style-type: none"> Chapéus de sol; Autocarro. 	<ul style="list-style-type: none"> Ser capaz de dialogar e negociar, respeitando a opinião do outro; Ser capaz de explorar autonomamente; Ser capaz de utilizar o diálogo como forma de comunicação. 	<ul style="list-style-type: none"> Observação da participação direta e espontânea das crianças; Registo fotográfico; Documentação.

Quadro n.º 17

Descrição da Atividade

Todas as crianças do jardim-de-infância foram visitar o Museu da Água ao Parque Manuel Braga. A viagem até lá foi feita de autocarro.

Quando chegámos, o grupo dos 3 anos que foi primeiro ainda estava na visita, como tal, as restantes crianças tinham de esperar e foram brincar para o parque. Todas elas estavam muito entusiasmadas a brincar e a explorar, encontraram bichos nas árvores, jogaram às escondidas e escreveram os seus nomes com paus no chão. Foi bastante interessante ver como, apesar de não terem brinquedos, formaram os seus próprios grupos e brincaram na mesma, notou-se também que as brincadeiras foram diferentes do que normalmente brincam na instituição. Na instituição as crianças brincam com as trotinetes e com os brinquedos e ali exploraram os elementos que tinham ao dispor, como os paus, a terra e as árvores. Assim, foi possível as crianças manterem contacto com a natureza, o que não acontece nos dias normais, exceto quando vão ao bosque que fica perto do jardim-de-infância.

Durante a visita, propriamente dita, ao Museu da Água, o grupo foi acompanhado por uma guia que começou por explicar o que são contadores de água mostrando alguns exemplares. De seguida foi contada uma história sobre o mar e feita uma experiência em que se colocava um ovo num copo de água doce e depois num copo de água salgada, com o intuito de explicar às crianças que água salgada é mais densa e por isso o ovo flutua e é também mais fácil nadar na água do mar. Apenas uma criança participou na experiência, colocando o sal no copo de água. Por fim, as crianças tiveram oportunidade de ir a uma varanda sobre o rio Mondego e tiraram algumas fotografias de grupo.

Depois de terminada a visita, o grupo foi até ao parque verde onde também foram tiradas algumas fotografias e atravessámos a ponte pedonal. No entanto, devido ao calor e a facto de as crianças estarem muito cansadas e com fome, estas não disfrutaram do passeio pela


ponte.

Fazendo um balanço geral, o contacto com natureza e o facto de verem o rio Mondego foi uma experiência significativa para as crianças. No entanto, notámos que a visita ao Museu da Água ficou um pouco aquém das expectativas das crianças, estas pareciam desmotivadas porque não participaram ativamente em nenhuma experiência tal como era esperado. Durante a maior parte da visita as crianças limitaram-se a estar sentadas a ouvir a guia. No final, houve até uma criança que nos perguntou quando é que íamos ao Museu, revelando que esta estava à espera de uma visita completamente diferente.

Infelizmente não houve tempo para pedir a todas as crianças o *feedback* da visita, porque como estas estavam muito cansadas acabaram por ficar a dormir durante a tarde.

Apêndice n.º 13 - O projeto “O fundo do mar”

Quando n.º 18

Fase I – Planeamento e início		
Elemento desencadeador	<p>De modo a despoletar o interesse nas crianças pela vida aquática, levou-se para a sala um peixe de aquário. Foram discutidos alguns aspetos sobre como cuidar do peixe, e também qual seria o seu nome. As crianças ficaram bastante entusiasmadas com a chegada no “novo amiguinho” à sala.</p>	 <p>Figura n.º 27 – Conversa em grande grupo sobre o peixe “Laranjinha”</p>
Lançamento do projeto	<p>Foi apresentada a toda a instituição a história adaptada “A menina do mar”, de Sophia de Mello Anderson, em formato de fantoches. Através da obra as crianças tomavam contacto com o mar e com vários elementos do mesmo, tais como: o</p>	

caranguejo, o polvo, o peixe, o golfinho e a raia.

De seguida cantou-se com as crianças a canção “Como pode um peixe vivo”:

“Como pode um peixe vivo, viver fora de
água fria (2X)
Como poderei viver (2X)
Sem a tua (3X)
Companhia.”

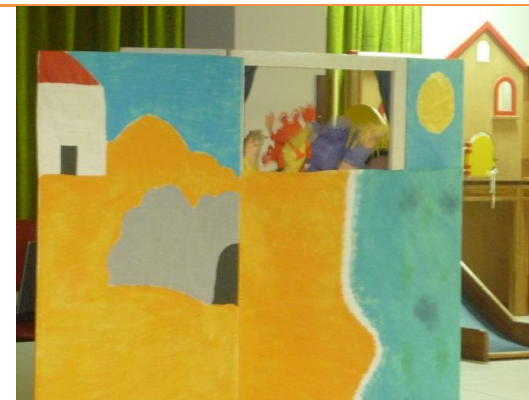


Figura n.º 28 – Apresentação da obra “A menina do mar” em fantoches



Figura n.º 29 – Cantar a canção “Como pode um peixe vivo”

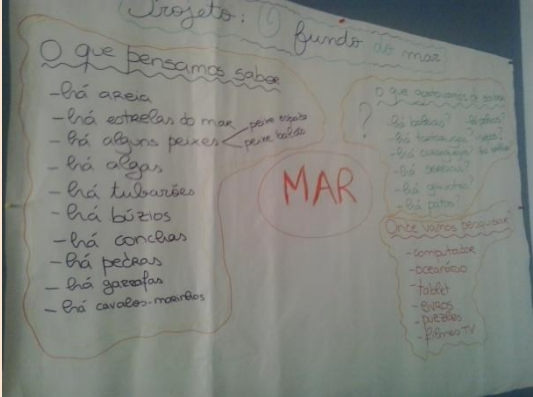
Elaboração da teia concetual	<p>Em grande grupo, elaborou-se uma teia concetual, tendo como base as seguintes questões: “o que pensamos saber?”; “o que queremos saber?”; “onde podemos pesquisar?”; e mais tarde, “o que gostávamos de fazer?”.</p> <p>À questão “o que pensamos saber”, as crianças responderam:</p> <ul style="list-style-type: none">- “Há areia, estrelas do mar, alguns peixes, algas, tubarões, búzios, conchas, pedras, garrafs e cavalos-marinhos.” <p>À questão “o que queremos saber”, as crianças responderam:</p> <ul style="list-style-type: none">- “Se há baleias, tartarugas, sereias, caranguejos, gaivotas, patos, polvos, sapos e bolhas.” <p>À questão “onde podemos pesquisar”, as crianças responderam:</p>	

Figura n.º 30 – Teia concetual, 1ª parte

- “No computador, no oceanário, no tablet, nos livros, nos puzzles e nos filmes da televisão.”

Depois de feitas e analisadas algumas pesquisas, concluímos a teia com a questão “o que gostávamos de fazer?”. Cada criança mencionou um ser vivo marinho, e como tal, decidiu-se que iríamos dedicar as próximas sessões à elaboração em de seres vivos marinhos em três dimensões.

Uma vez que as crianças tiveram alguma dificuldade em assumir que se poderia pesquisar nos livros, decidiu-se também que cada criança iria pesquisar sobre o seu ser vivo marinho, para no final, se elaborar um livro do mar da sala dos 4 anos.

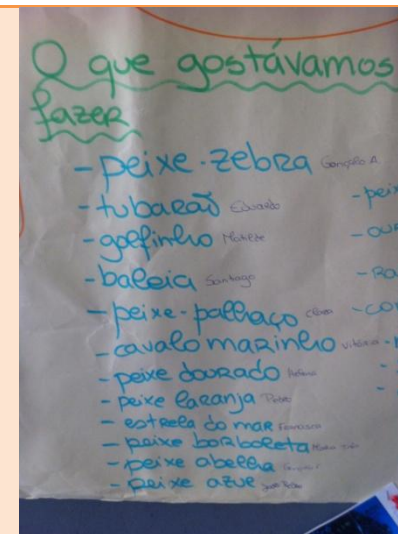
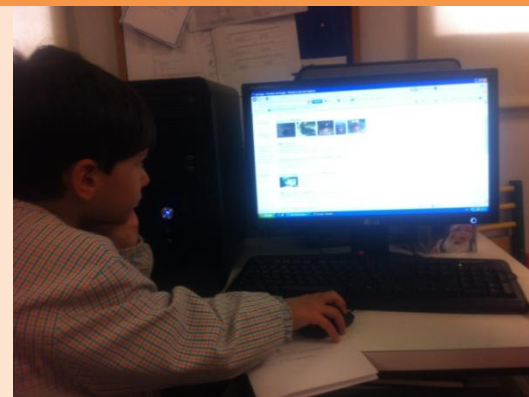


Figura n.º 31 – Teia concetual. “O que gostávamos de fazer”

Quadro n.º 19

Fase II – Desenvolvimento do(s) projeto(s)		
Pesquisa	<p>Cada criança pesquisou, no computador e/ou em livros, sobre o ser vivo marinho escolhido.</p> <p>Foi decidido em grande grupo que os aspetos a pesquisar para colocar no cartão de identificação seriam:</p> <p>Nome, core(s), tamanho, o que come e se é de água fria ou quente.</p>	 <p>Figura n.º 32 – Pesquisa no computador</p>

Elaboração de cartões de identificação

Cada criança preencheu o cartão de identificação do seu ser vivo marinho com os aspetos acima mencionados. As crianças copiaram o nome no peixe/planta marinha para o cartão de identificação.



Figura n.º 33 – criança a preencher o cartão de identificação do ser vivo marinho

Elaboração dos seres vivos marinhos

O processo de elaboração dos seres vivos marinhos em três dimensões decorreu em três momentos. Em primeiro lugar cada criança, com ajuda das adultas e dos colegas, elaborou o seu ser vivo marinho com materiais de desperdício, tais como, cartões, caixas de ovos, balões, jornal, etc.

O segundo momento consistiu em cobrir as construções com *papier mache* para que ficassem mais sólidas e fáceis de pintar.

Por último, as crianças pintaram os seus seres vivos marinhos, a seu gosto.

Embora cada criança estivesse responsável pelo seu ser vivo marinho, o processo decorreu sempre em pequenos grupos, de modo a fomentar o espírito de entreajuda.



Figura n.º 34 – Realização dos seres vivos marinhos em três dimensões

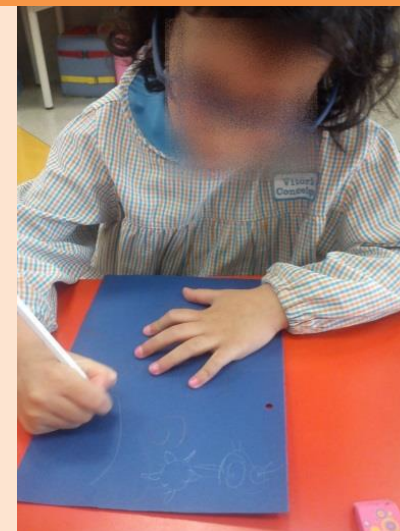




Figura n.º 35 – Aplicação do *papier mache*




Figura n.º 36 – Pintura, ao ar livre, dos seres vivos marinhos

Quadro n.º 20

Fase III – Reflexão e conclusão		
Elaboração do livro do mar	Através da junção de todos os cartões de identificação dos seres vivos marinhos, elaborou-se o “Livro do mar”. Todas as crianças tiveram oportunidade de dar o seu contributo na realização da capa, desenhando elementos alusivos ao mar.	 <p>Figura n.º 37 – Elaboração da capa do livro do mar</p>

		 <p>Figura n.º 38 – O livro do mar</p>
<p>Cartaz de reflexão</p>	<p>Em pequenos grupos, todas as crianças participaram na construção de um cartaz de reflexão de todo o projeto. O cartaz era composto por fotografias das crianças em todas as fases do processo e cada criança, teve oportunidade de exprimir o que mais gostou e menos gostou durante o projeto. O <i>feedback</i> foi bastante positivo e</p>	 <p>Figura n.º 39 – Momento de reflexão</p>

	<p>comprovou-se que o projeto consistiu numa aprendizagem significativa para as crianças.</p>	
Construção do espaço	<p>Com todo o material produzido, as crianças, em grande grupo, decidiram construir um fundo do mar para toda a instituição.</p> <p>Em pequenos grupos, as crianças, ajudaram na construção desse espaço e todas elas deram as suas opiniões e sugestões.</p>	 <p>Figura n.º 40 – Construção do espaço “o fundo do mar”</p>

Divulgação

A divulgação do projeto foi feita a toda a instituição, incluindo crianças, pessoal docente e não docente e aos pais. Durante a divulgação, para além de estarem expostos todos os trabalhos realizados pelas crianças, estas iam explicando o que fizeram ao longo do processo.



Figura n.º 41 – Divulgação do projeto

Apêndice n.º 14

Quadro n.º 21

Questões Orientadoras das conversas com as crianças
O que tu mais gostas no jardim-de-infância?
O que vens fazer ao jardim-de-infância?
Onde é o teu lugar favorito no jardim-de-infância?
Qual é a parte do jardim-de-infância que tu menos gostas?
O que mais gostas de fazer com X adulto?
Quem são os teus amigos favoritos?
O que os adultos fazem no jardim-de-infância?
O que é que tu achas mais difícil aqui?
Qual o momento do dia que tu mais gostas?
Qual a melhor coisa que tu já fizeste aqui no jardim-de-infância?

Quadro n.º 22


Questões Orientadoras das conversas com os pais
O que o seu/sua filho/a costuma contar em casa sobre o jardim-de-infância?
Quais as atividades que ele/a mais gosta?
O que acha que o/a seu/sua filho/a sente sobre o jardim-de-infância?
O que ele/a acha que vem fazer ao jardim-de-infância?
Como acha que seria um dia bom para o/a seu/sua filho/a?
Como acha que seria um dia mau para o/a seu/sua filho/a?

Quadro n.º 23

Questões Orientadoras das conversas com a educadora e as auxiliares
O que é que o/a X acha sobre o jardim-de-infância?
Como acha que seria um dia bom o/a X aqui no jardim-de-infância?
Como acha que seria um dia mau para o/a X aqui no jardim-de-infância?
Que tipo de dia pensa que o/a X teve hoje?
Quem a pessoa que o/a X mais gosta?
Qual o tipo de atividade que o/a X mais gosta?

Apêndice n.º 15**Quadro n.º 24**

Quadro de categorização dos comentários da criança R.	
Comentários da criança R durante as conversas	Categorias
“Gosto da casa pequenina porque ela é divertida.”	<ul style="list-style-type: none"> • Bosque
“Também brinco no escorrega.”	<ul style="list-style-type: none"> • Bosque
“No bosque brinco com a H.”	<ul style="list-style-type: none"> • Bosque • Amiga
“Eu brinco com P., ela diz: “cadeira rota” e depois eu caio e ela segura-me. Ela faz isso no banco.”	<ul style="list-style-type: none"> • Adulta referência (auxiliar)
“Gosto das escadas do silêncio porque a luz é gira e são muito curtas.”	<ul style="list-style-type: none"> • Escadas do silêncio
“Gosto do fundo do mar.”	<ul style="list-style-type: none"> • Projeto “O fundo do mar”
“Gosto muito do sítio onde a N. trabalha porque ela faz lá trabalhos giros para os meninos e vamos lá ver coisas no computador.”	<ul style="list-style-type: none"> • Gabinete das educadoras
“O ursinho é o meu brinquedo preferido.”	<ul style="list-style-type: none"> • Brinquedo favorito
“Eu digo para ficar de férias e não fico de férias.”	<ul style="list-style-type: none"> • Férias
“Não gosto de vir à escola todos os dias.”	<ul style="list-style-type: none"> • Ir ao J.I.
“Os meninos vêm à escola brincar, dormir e trabalhar.”	<ul style="list-style-type: none"> • Brincar • Dormir • Trabalhar
“O que eu gosto mais é de brincar e não gosto de trabalhar.”	<ul style="list-style-type: none"> • Brincar • Trabalhar
“As senhoras também brincam com os meninos.”	<ul style="list-style-type: none"> • Adultas • Brincar
“Na sala gosto de brincar nos carros e nos jogos porque tem	<ul style="list-style-type: none"> • Área dos Carros

um jogo que parecem bolachas porque é feito de madeira.”	<ul style="list-style-type: none"> Área dos Jogos
“Gosto muito do refeitório porque há lá jogos de lego para fazer pinguins e bonecos.”	<ul style="list-style-type: none"> Refeitório Legos
	
Figura n.º 42 – Mapa do circuito elaborado pela criança R.	

Quadro n.º 25

Quadro de categorização dos comentários da criança H.	
Comentários da criança H durante as conversas	Categorias
“No bosque gosto de brincar nas casinhas com o R e com a M”	<ul style="list-style-type: none"> Bosque Brincar Amigo e amiga
“Vimos à escola para aprender as letras e os números, para sabermos contar até 100.”	<ul style="list-style-type: none"> Aprender
“Gosto muito da varanda porque andamos lá de trotineta e brinco com os meus amigos.”	<ul style="list-style-type: none"> Varanda Brincar
“Gosto de trabalhar com pincéis, porque é a coisa mais divertida,	<ul style="list-style-type: none"> Atividades

mas não fazemos muitas vezes.”	plásticas
“Gosto do bosque porque ando no baloiço, na caixa de areia e no escorrega.”	<ul style="list-style-type: none"> Bosque
“Com os adultos trabalhamos. As senhoras deixam brincar pouco. A P. é que é mais divertida e faz a “cadeira rota.”	<ul style="list-style-type: none"> Adultas – trabalhar Adulta de referência (Auxiliar)
“As outras senhoras brincam pouco. Eu gostava que elas brincassem mais com todos os meninos.”	<ul style="list-style-type: none"> Adultas
“A P. dá-me mimosinhos e pega-me ao colo.”	<ul style="list-style-type: none"> Adulta de referência (auxiliar)
“Na sala gosto da casinha mas brincamos poucas vezes porque as senhoras não deixam.”	<ul style="list-style-type: none"> Área da Casinha
“Eu gosto dos tapetes porque nós brincamos e também subimos as escadas para ir dormir.”	<ul style="list-style-type: none"> Área dos Tapetes
“Eu gosto de dormir na escola.”	<ul style="list-style-type: none"> Dormir



Figura n.º 43 - Mapa do circuito elaborado pela criança H.

Quadro n.º 26

Quadro de categorização dos comentários dos pais da criança R.	
Comentários dos pais acerca da criança R.	Categorias
“O R. gosta muito do jardim-de-infância.”	Ir ao J.I.
“O R. gosta de contar a toda a gente o que faz e o que aprende no jardim-de-infância.”	Aprender
“As atividades que o R. mais gosta de fazer no jardim-de-infância são pintar e fazer construções com os legos.”	Pintar Legos
“O R. acha que vem ao jardim-de-infância aprender e fazer muitos trabalhos.”	Aprender Trabalhar
“O R. gosta dos passeios com os amigos do jardim-de-infância.”	Passeios com os amigos
“O dia que mais marcou o R. no jardim-de-infância foi o Dia do Pijama.”	Dia do Pijama

Quadro n.º 27

Quadro de categorização dos comentários dos pais da criança H.	
Comentários dos pais acerca da criança H.	Categorias
“Em casa, a H. fala pouco sobre o jardim-de-infância.”	Fala pouco do J.I.
“A H. gosta de colagens, recortar, ou seja, atividades plásticas.”	Atividades plásticas
“Um bom dia para a H. é um dia que tenha aula com a I., que faça atividades plásticas e que acabe no bosque a brincar.”	Aula com a I. (ginástica) Atividades plásticas Brincar
“No jardim-de-infância, a parte do dia que a H. gosta menos é de dormir.”	Dormir
“A adulta de referência no jardim-de-infância para a H. é a P.”	Adulta referência (auxiliar)

Quadro n.º 28

Quadro de categorização dos comentários da equipa educativa acerca da criança R.	
Comentários da Equipa Educativa acerca da criança R.	Categorias
“O R. gosta muito de ir ao jardim-de-infância.”	Ir ao J.I.
“A adulta de referência no jardim-de-infância para o R. é a P.”	Adulta de referência (auxiliar)
“O R. gosta muito de brincar tanto com os meninos como com as meninas.”	Amigos e Amigas
“Os amigos com quem o R. mais gosta de brincar são o S., o T., o E., a H., a F., o J. e o G.”	Amigos e Amigas
“O R. gosta de brincar nas áreas da casinha, dos jogos e dos carros.”	Área da Casinha Área dos Jogos Área dos Carros
“O R. gosta de pesquisar e fazer experiências no jardim-de-infância.”	Pesquisar Fazer Experiências

Quadro n.º 29

Quadro de categorização dos comentários da equipa educativa acerca da criança H.	
Comentários da Equipa Educativa acerca da criança H.	Categorias
“A H. gosta de vir ao jardim-de-infância para aprender coisas novas.”	<ul style="list-style-type: none"> • Aprender
“A H. gosta de fazer atividades plásticas (pintura, recortes, colagem) e de pesquisa.”	<ul style="list-style-type: none"> • Atividades plásticas • Pesquisa
“A H. acha que o jardim-de-infância é um sítio onde aprende, realiza tarefas e brinca.”	<ul style="list-style-type: none"> • Aprender • Realizar tarefas

	<ul style="list-style-type: none">• Brincar
“A adulta que a H. mais gosta no jardim-de-infância é a P.”	<ul style="list-style-type: none">• Adulta de referência (auxiliar)
“Os amigos preferidos da H. são a M., a V. e o R.”	<ul style="list-style-type: none">• Amigas e Amigo

Apêndice n.º 16**Quadro n.º 30**

Triangulação dos dados acerca do que a criança R. pensa sobre o J.I.			
Categorias	Criança	Equipa Educativa	Pais
Bosque	✓		
Amiga	✓		
Adulta de referência (auxiliar)	✓	✓	
Escadas do silêncio	✓		
Projeto “O fundo do mar”	✓		
Gabinete das educadoras	✓		
Brinquedo favorito	✓		
Férias	✓		
Ir ao J.I.	x ⁴	✓	✓
Brincar	✓		
Trabalhar	✓		✓
Dormir	✓		
Área dos Jogos	✓	✓	
Área dos Carros	✓	✓	
Refeitório	✓		
Legos	✓		✓
Amigos e amigas		✓	
Área da Casinha		✓	
Pesquisar		✓	
Fazer experiências		✓	

⁴ A criança mencionou não gostar de ir todos os dias ao J.I.

Aprender			✓
Pintar			✓
Passear com os amigos			✓
Dia do Pijama			✓

Quadro n.º 31

Triangulação dos dados acerca do que a criança H. pensa sobre o J.I.			
Categorias	Criança	Equipa Educativa	Pais
Bosque	✓		
Amiga do P. e da M.	✓		
Aprender	✓	✓	
Varanda	✓		
Atividades plásticas	✓	✓	✓
Adultas – trabalhar	✓		
Adulta de referência (auxiliar)	✓	✓	✓
Área da Casinha	✓		
Área dos Tapetes	✓		✓
Dormir	✓		x ⁵
Brincar	✓	✓	✓
Realizar tarefas		✓	
Pesquisar		✓	
Amiga da M., da V. e do R.		✓	

⁵ Os pais mencionaram que a criança não gosta de dormir no J.I.

Fala pouco acerca do J.I.			✓
------------------------------	--	--	---